

# Lærebokas usikre framtid

En studie av brytningen mellom lærebok og digitale læringsressurser i skolepolitikken, pedagogikken og forlagene.

**Ingunn Holmstad Haukeland**



**Masteroppgave i medievitenskap  
Institutt for medier og kommunikasjon  
Universitetet i Oslo  
Høsten 2009**



## **Sammendrag**

Læreboka har hatt en sentral rolle i norsk skole helt fra de første norske skoler oppsto på 1100-tallet. I dag utfordres og diskuteres lærebokas sentrale rolle i skolen. Den teknologiske utviklingen har gitt anledning til å bruke digitale læringsressurser i skolen. Derfor foregår det nå en brytning mellom læreboka og digitale læringsressurser i skolen, og brytningen åpner opp for strider om læreboka. Denne oppgaven tar for seg lærebokas rolle i norsk skole før og nå. Spesielt ønsker jeg å vise hvordan striden om lærebokas rolle kan studeres i et feltanalytisk perspektiv. Med utgangspunkt i Pierre Bourdieus feltteori ser jeg spesielt på hvordan læreboka blir omtalt, beskrevet og vurdert innenfor de tre feltene skolepolitikk, pedagogikk og forlag. De tre feltene er analysert ved hjelp av innholds-/dokumentanalyser og kvalitative intervju. Analysene viser feltinterne strider om læreboka både i skolepolitikken, pedagogikken og forlagene. Forholdet mellom feltene er også endret. I kampen om digitale læringsressurser finner jeg forlagene konserverende, pedagogene pågående og skolepolitikkerne adopterende pedagogenes radikale måte å implementere teknologisk endring i deres læringssyn.

## **Abstract**

The text-book has had a central role in the Norwegian school-system ever since the first Norwegian schools came about in the 12th century. Today this traditionally central role of the text-book is being challenged and debated. The technological development has made it possible to use digital teaching resources in the schools. That is why the schools earlier obvious understanding of the text-book has been challenged. This again opens up for conflicts regarding the text-book. This paper will deal with the role of the text-book in the Norwegian school now and before. Especially do I want to show how the conflict of the text-book's role in the Norwegian school can be studied in a field analytical perspective. With a base in Pierre Bourdieus field-theory will I particularly focus on how the text-book is being reviewed, described and rated within the three fields: school politics, pedagogy and publishing. The three fields have been analyzed by content- and document analysis and qualitative interviews. The analysis shows field-internal conflicts about the text-book in school politics, pedagogy and publishing. The relationship between the fields has also been altered. In the fight for digital learning resources I find the publishers preserving, the educationists pushing and school politicians adapting the educationalists radical way of implementing technological change in their view of learning.



## Takk

Først vil jeg takke Tore Slaatta for svært god veiledning. Dine konkrete tilbakemeldinger og krav til innsats har både utfordret meg, motivert meg og utviklet meg. Du inspirerte meg til å gi oppgaven en ny struktur og et historisk perspektiv, og det har gjort denne oppgaven mye bedre enn den ellers ville vært.

Jeg vil også takke Ola Erstad for veiledning i første fase av oppgaveskrivingen. Din kunnskap om medier, undervisning og læring har hjulpet meg i arbeidet med oppgaven.

Takk til mine fire informanter fra Aschehoug, Cappelen Damm og Gyldendal forlag som velvillig stilte opp til intervju og dermed ga et verdifullt bidrag til denne oppgaven.

Jeg vil også takke medstudenter ved IMK. En ekstra stor takk til Trine Krigsvoll Haagenen, Haakon Berg Johnsen og Eirin Cathrine Lade for støtte, inspirerende faglige diskusjoner og humor på PC-stua.

Takk til Trude Hansen, Anja Nylund Hagen, Kari Holmstad, Eva Frisk, Jan Vidar Haukeland og Ragnhild von Harling Lien for språkvask og faglige innspill.

Takk til Eivind og Håvard. Deres ankomst til verden har naturlig forlenget denne herlige tiden som masterstudent.

Jeg vil også takke familien som har stilt opp i en travel hverdag. En spesielt stor takk til mor Kari som hele perioden har vært interessert i masteroppgaven og hjulpet til med å legge forholdene til rette slik at jeg har fått studert.

Kjæreste Edvard. Du har gjennom hele skriveperioden vært der med bølter og spenn fulle av forståelse og kjærlighet. Takk! Nå skal vi feire!

Ingunn Holmstad Haukeland  
Blindern, 19. oktober 2009



# Innhold

<b>1. Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1. Innledning.....	1
1.2. Bakgrunn for problemstilling .....	2
1.3. Forskningsspørsmål og metodisk tilnærming .....	4
1.4. Motivasjon og begrunnelse for oppgaven .....	6
<b>2. Teori.....</b>	<b>8</b>
2.1. Lærebokas spesielle tilknytning til tre felt.....	8
2.2. Bourdieus feltteori og feltbegrep .....	10
2.3. Doxa og bruddet med den doxiske forståelsen av læreboka .....	12
2.4. Midlertidige former for dominans .....	14
2.5. Strider om læreboka .....	16
<b>3. Metode. Tre ulike tilnærminger.....</b>	<b>19</b>
3.1. Valg av datamateriale .....	19
3.2. Fremgangsmåte ved dokumentanalyse.....	22
3.3. Fremgangsmåte ved kvalitative intervju.....	23
3.4. Fremgangsmåte ved innholdsanalysene.....	26
Innholdsanalyse av lærebøker og tilhørende fagnettsted.....	26
Innholdsanalyse av fagbok .....	28
<b>4. Læreboka og tidligere skolepolitikk .....</b>	<b>30</b>
4.1. Lærebokas tradisjonelle rolle i norsk skole fra 1100-tallet til slutten av 1900-tallet .....	30
4.2. Kirken og kristendommens bokkultur .....	32
4.3. Statens nasjonalisering og læreboka som reforminstrument.....	35
4.4. Oppsummering.....	39
<b>5. Læreboka og nyere skolepolitikk.....</b>	<b>40</b>
5.1. 1996-2003: bruddet med lærebokas sentrale rolle .....	40
5.2. Digitale tekster: det nye skolepolitiske mediet? .....	41
5.3. Oppsummering og konklusjon.....	47
<b>6. Læreboka og pedagogikken – fra privilegering til problematisering .....</b>	<b>49</b>
6.1. Behavioristisk læringsteoris privilegering av læreboka.....	49
6.2. Konstruktivistisk læringsteoris nedprioritering av læreboka.....	51
6.3. Den sosiokulturelle læringsteoriens problematisering av lærebokas rolle i norsk skole ..	53
6.4. Paradigmeskiftet i læringsteoriens syn på læreboka.....	60
6.5. Oppsummering.....	61
<b>7. Forlagenes prioriteringer i produktutviklingen til Kunnskapsløftet .....</b>	<b>63</b>
7.1. Forlagenes strategiske vurderinger.....	63
Økonomisk usikkerhet.....	66
Skolepolitiske føringer .....	67
Lærernes ønsker .....	69
7.2. Det mediale og tekstlige forholdet mellom læreboka og fagnettstedet .....	70
7.3. Fagnettstedenes innvirkning på produksjonsprosessen.....	72
7.4. Oppsummering.....	77

<b>8. Læreboka og fagnettstedets innholdsmessige relasjoner.....</b>	<b>79</b>
8.1. Remediering av tekster og innholdsstruktur .....	80
8.2. Remediering av undervisningsforløp.....	81
8.3. Remediering av form .....	83
8.4. Fagnettstedenes tilbud av lyd, levende bilder og interaktivitet .....	85
8.5. Oppsummering og drøfting av fagnettstedenes remediering.....	88
<b>9. Avslutning .....</b>	<b>91</b>
Oppsummering av analysene .....	91
Bruddet på den doxiske forståelsen av læreboka og strider om definisjonen av læreboka.....	93
Lærernes dominans hos forlagene – snart en saga blott? .....	95
Forslag til videre forskning.....	96
<b>Referanseliste .....</b>	<b>98</b>
Litteratur.....	98
Personlige kilder.....	102
Lærebøker og fagnettsted for innholdsanalyse.....	102

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Utdrag fra datamatrise for analyse av intervjuene med Aschehoug, Cappelen og Gyldendal forlag

Vedlegg 3: Eksempel på kodebok for innholdsanalyse av *Grip Tekstens* lærebok og fagnettsted



# 1. Innledning



Tresnitt fra en latinskole på 1500-tallet. Boka har en sentral rolle, i tillegg til pisken som henger i midten (Tønnessen 2004:13)

## 1.1. Innledning

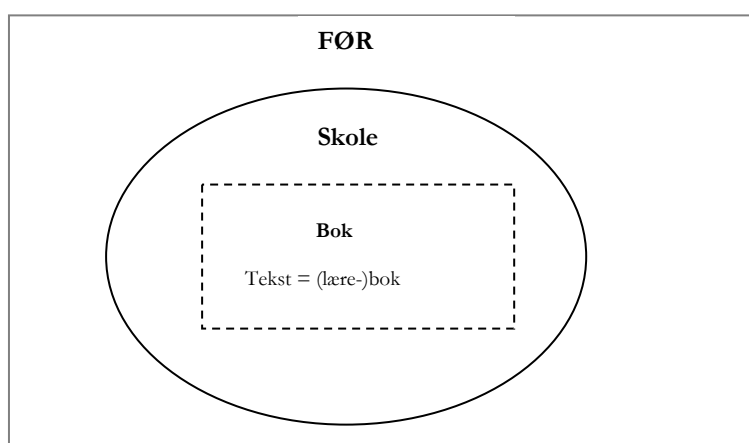
Boka har alltid hatt en sentral plass i norsk skole. Tresnittet ovenfor illustrerer hvordan boka sto i sentrum for undervisningen i en latinskole i Norge på 1500-tallet. Vi ser en skole organisert i klasser (lektier) hvor det øverste nivået blir undervist av rektor, de to nederste blir undervist av ”hørerer” (hjelpelærere), og den laveste klassen underviser seg selv. På denne tiden ble alle klasser som regel undervist i samme rom. Det var hard disiplin og mye pryl. Det er fristende å si at i de første norske skoler som oppsto allerede på 1100-tallet, uten egne skolebygg og ulike læremidler til bruk i undervisningen, var *boka* skolen.

Det var kirken som styrte de første skolene. *Bibelen* og salmebøker sto sentralt i undervisningen – bøker som altså først og fremst var produsert for kirken, ikke spesielt for undervisning i skolen. På skolen skulle skolebarna lære basiskunnskaper i kristendom gjennom blant annet å pugge *Fadervår* og *Trosbekjennelsen*. Senere fikk man bøker tilrettelagt til bruk i skolens undervisning – vi fikk lærebøker. Først kom *Luthers lille katekisme*. Det skjedde i 1529, og denne læreboka ble brukt som grunnlag for undervisning i den kristne barnelærdommen i over 400 år (Grankvist 2000:26). Videre ble det i 1607 innført en obligatorisk lærebok, *Degnboken*, som stort sett var en oversettelse av Luthers lille katekisme (ibid.: 27). Gjennom dette påbudet om lærebok, ble ikke bare Martin Luthers lille katekisme mer styrende enn før, men vi fikk også en sterkt lærebokstyrt undervisning

(ibid.). Fra midten av 1800-tallet ble det opprettet en rekke skolefag, og det ble utviklet mer spesialiserte lærebøker til de ulike fagene (Johnsen m.fl.1997:27). Slik utviklet læreboka seg fra å være en bok til bruk i kristendomsundervisningen, til å bli en tilrettelagt bok til bruk i skolens undervisning i ulike fag. Læreboka som ”tilrettelagt tekst” ble en av flere betegnelser på læreboka. Det er nemlig vanskelig å gi en fullstendig definisjon av læreboka (noe jeg vil komme tilbake til i avslutningskapitlet), men den har flere karakteristiske drag: 1) den brukes i undervisnings-sammenheng, 2) den er produsert for skoleinstitusjonen, 3) den er en spesiell tekst som skal tilfredsstille mange, 4) den er tilrettelagt tekst, 5) den formidler informasjon – informasjon som av noen betegnes som kunnskap og 6) denne kunnskapen har vært formulert i skriftlige utsagn på papir (Johnsen 1999:8; Selander og Skjelbred 2004:36ff; Säljö 2001:224; Wikman 2004: figur 2 side18).

## 1.2. Bakgrunn for problemstilling

Det tidligere nære forholdet mellom skole, (lære-)boka og tekstbegrepet er illustrert i modell 1 nedenfor. Her ser vi hvordan det har vært en forståelse av at tekstbegrepet er ensbetydende med skrevet tekst i læreboka eller andre kirketekster til bruk i undervisningen. I tillegg ser vi hvordan læreboka og boka (firkantrammen) fyller nesten hele skolen (sirkelen). Det er bevisst gjort for å illustrere hvordan (lære-)boka så å si *var* skolen i de første norske skoler på 1100-tallet.<sup>1</sup> Lærebokas sentrale og selvsagte rolle som vokste fram på begynnelsen av forrige årtusen fortsatte helt fram mot overgangen til et nytt årtusen.



Modell 1: Lærebokas sentrale rolle i de første norske skoler på 1100-tallet og fram til midten av 1990-tallet.

I dag skjer det nær sagt en revolusjon: lærebokas rolle i norsk skole diskuteres. Den teknologiske utviklingen og muligheten for utvikling av Internett og digitale web-medier utover 1990-tallet har gitt anledning til å bruke digitale læringsressurser, også kalt digitale læremidler eller digitale

<sup>1</sup> Først i *Lov om almueskolevæsenet paa landet* fra 1860 påla kommunene å etablere permanente skoler.

hjelpemidler, i skolen (Drotner 2007; Knudsen 2008). Digitale læringsressurser definerer jeg i likhet med Bjarnø som ”elektroniske hjelpemidler brukt i en pedagogisk sammenheng” (Bjarnø m.fl. 2008:144 ifølge Sandvik 2009:135). Det er på mange måter oppstått et konkurranseforhold mellom læreboka på den ene siden og digitale læringsressurser på den andre siden.

Dette konkurranseforholdet har kommet til syne i flere skoledebatter de siste årene. For eksempel etter offentliggjøringen november 2007 av, igjen, dårlige resultater for norske elever i PISA 2006.<sup>2</sup> En av debattinnleggenes oppfordring lød: ”Hiv ut PC-ene av grunnskolen, samt de PC-ene SVs ”fornyingsminister” i koalisjon med it-bransjen vil pådytte landets vergeløse førskolebarn. Gjenreis i stedet boken [...]” (Aftenposten, 19.1.2008). Rådet kom fra professor Rune Slagstad og førte til en debatt om PC-satsingen i norsk skole kunne være årsak til at norske elever ikke presterte godt nok. Slagstad sitt synspunkt fikk i debatten støtte fra flere, blant andre Dagbladets kommentator Andreas Wiese (Aftenposten, 28.1.2008). Men Slagstad møtte også motstand fra krefter som ønsker økt fokus på bruk av PC og digitale læringsressurser i norsk skole (Aftenposten, 14.3.2008a; Aftenposten, 14.3.2008b; Aftenposten 17.3.2008). Disse kreftene befant seg også innen skolepolitikken som i 2006 satte av 50 millioner til fylkene for å utvikle og kjøpe inn digitale læringsressurser (Djupedal 2007). Av disse midlene ble noe øremerket fylkeskommuners satsing på Nasjonal Digital Læringsarena (NDLA) (ibid.). NDLA har siden høsten 2007 tilbudt digitale læringsressurser for fag i videregående opplæring. Skolepolitikken økonomiske bevilgninger til NDLA har vakt sinne både hos Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening (Aftenposten, 9.3.2007) og Den Norske Forleggerforeningen (Skovdahl og Magnus 2009) som mener den offentlige satsingen monopoliserer læremiddelutviklingen.

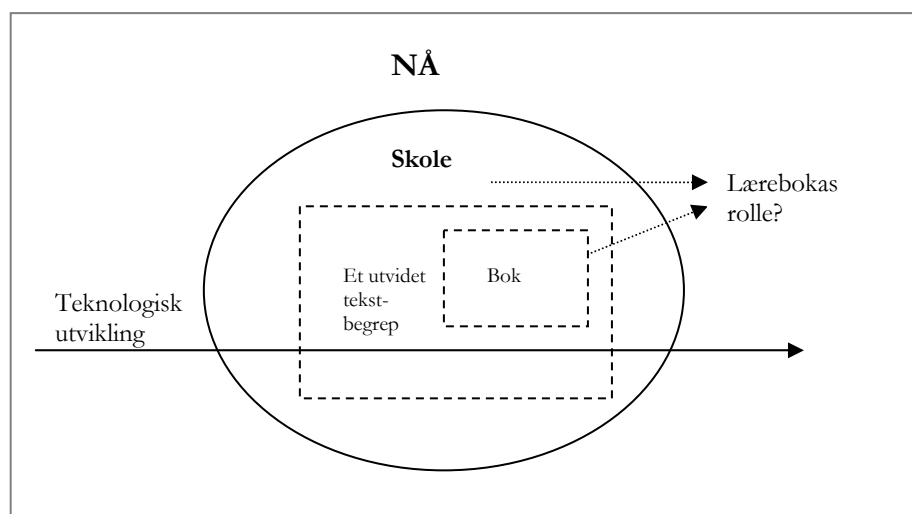
Debatten belyser hvordan den teknologiske utviklingen og de digitale læringsressursene for tiden utfordrer lærebokas rolle i norsk skole. I modell 2 på neste side ser vi hvordan den teknologiske utviklingen, markert som en pil, virker inn på skolen og tekstbegrepet. Det er skjedd et brudd med den tidligere forståelsen av tekst som forbeholdt det litterære paradigmet og tradisjonell skriftkultur (Liestøl 2006: 278). Vi opererer i dag med et utvidet tekstbegrep hvor video- og lydklipp er tekster på lik linje med skriftlige tekster fra læreboka. Tekstbegrepet er derfor ikke lenger ensbetydende med (lære-)bok, og vi ser i modell 2 et spørsmålstegn satt ved lærebokas rolle i dagens utvidete tekstbegrep.

I tillegg har jeg også satt spørsmålstegn ved lærebokas rolle i skolen. Det er gjort for å markere lærebokas usikre rolle også som pedagogisk medium i skolen. For eksempel er lyd og film

---

<sup>2</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal og standardisert undersøkelse i regi av OECD. Undersøkelsen tar for seg 15-åringenes kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (Telhaug 2007).

teksttyper som krever bruk av andre medier enn bokmediet som plattform. På grunn av dagens komplekse mediesituasjon foregår det brytninger mellom ulike medier, mellom det digitale og trykte.



Modell 2: Lærebokas usikre rolle i norsk skole i dag.

### 1.3. Forskningsspørsmål og metodisk tilnærming

Denne oppgaven tar for seg lærebokas rolle i norsk skole før og nå. I et historisk tilbakeblikk vil jeg se på lærebokas tidligere rolle. Men spesielt vil jeg se på det som er skjedd de siste 10-15 årene; lærebokas sentrale rolle i norsk skole er kommet under press. Det skyldes den teknologiske utviklingen, men også endringer i norsk skolepolitikk og pedagogisk grunnforståelse. Læreboka brytes både mellom andre medier som digitale læringsressurser, skolens pedagogiske praksis og det utvidete tekstbegrepet. Denne brytningen åpner opp for ulike måter å forstå medier. Dette fører igjen til strider om læreboka, blant annet strider om definisjoner av den. Hovedmålet for oppgaven er å analysere: *Hvilke medieforståelser dominerer i skolen i dag?* Spesielt ønsker jeg å se på: *Hvordan er "boka" som medium for tiden omtalt, beskrevet og vurdert innenfor de tre feltene: skolepolitikken, pedagogikken og forlagene.*

Den teoretiske inspirasjonen til å bruke begrepet felt i oppgavens forskningsspørsmål kommer fra Pierre Bourdieu og hans teorier om hvordan ulike samlinger mennesker forenes om noe de tror på og slik utgjør et *felt* (Peterson 1998:331). Ifølge Bourdieus teorier vurderer og oppfatter felt lærebokas status og verdi forskjellig fordi forståelsen av mediet vil variere med hvilket felt som undersøkes og feltenes innbyrdes posisjoner. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 2. Jeg har valgt å se skolen som et sammensatt område hvor det lar seg gjøre å snakke om tre spesialiserte

felt: det skolepolitiske felt, det pedagogiske felt og produksjonsfeltet til lærebøker – forlagene. Jeg gjør ikke detaljerte og brede feltanalyser, men viser den dominerende tankemåten om medier innen hvert felt og hvilke endringer som er skjedd i medieforståelsen.

Kapittel 4 og 5 viser hvordan *skolepolitikken*s omtale og vurdering av læreboka *før og nå* er endret. Metoden er å sammenligne hvordan læreboka omtales og vurderes i ulike tiders skolepolitikk.<sup>3</sup> Analysens historiske perspektiv fra rundt 1100-tallet og fram til slutten av 1990-tallet er kommet på plass gjennom nærlesing av sentrale bidrag om skolehistorie og skolepolitikk. Dagens skolepolitiske omtale og vurdering av læreboka versus digitale læringsressurser skjer i hovedsak ved dokumentanalyse av fire nye, offentlige skolepolitiske dokumenter.

Neste kapittel i analysedelen (kapittel 6) er knyttet til pedagogikkens beskrivelse og vurdering av læreboka fra 1900-tallet og fram til i dag. En viktig basis for pedagogisk praksis er vitenskapelig læringsteori. De siste 15-20 åra har det vokst fram et sosiokulturelt perspektiv på læring. Det sosiokulturelle perspektivet ser på kunnskap som sosialt og kulturelt konstruert. Det vil si at kunnskap endres og vedlikeholdes i en historisk, kulturell og sosial sammenheng i samhandling mellom individer (Erstad 2005; Säljö 2001; Østerud 2004). Sentrale aspekt i den siste skolereformen for grunnskolingen<sup>4</sup> – Kunnskapsløftet – baserer seg på dette perspektivet (Dysthe 2007). Målet er å vise hvordan forståelsen av mediet og læring i det sosiokulturelle perspektivet henger sammen på en ny måte. Metoden er å sammenligne hvordan og hvorfor dagens sosiokulturelle læringsteori ikke privilegerer læreboka opp mot hvordan og hvorfor to tidligere læringsteorier, behaviorismen og konstruktivismen, privilegerer læreboka. Det skjer gjennom nærlesing av sentrale bidrag om behaviorismen og konstruktivismen samt kvalitativ innholdsanalyse av Roger Säljös viktige bidrag om den sosiokulturelle læringsteoriens kunnskapssyn og teknologiens rolle i menneskets utvikling (Säljö 2001).

De to siste analysekapitlene (kapittel 7 og 8) tar for seg hvordan forlagene som produsenter av læreboka, vurderer læreboka. I motsetning til analysene av skolepolitikken og pedagogikken har ikke disse analysene et historisk perspektiv. Her er hovedfokuset forlagenes produktutvikling til skolereformen Kunnskapsløftet hvor de har utviklet et fagnettsted tilknyttet læreboka. I kapittel 7 tar jeg for meg hvordan forlagene prioriterer læreboka i sin produktutvikling av læremidler til Kunnskapsløftet, og hvordan de ser for seg forholdet mellom læreboka og fagnettstedet. Jeg kommer også inn på produksjons- og distribusjonsmessige endringer som følge av fagnett-

---

<sup>3</sup> Jeg bruker her en vid definisjon av skolepolitikk og ser på skolepolitikken uavhengig om den norsk stat tilhører kirken eller Norges befolkning. Derfor omtaler jeg også perioden før 1800-tallet som skolepolitikk.

<sup>4</sup> Grunnskolen, videregående skole og voksenopplæringen utgjør grunnskolingen.

stedene. Metoden er kvalitative intervju av sentrale personer for produksjon av lærebøker i forlagene Aschehoug, Gyldendal og Cappelen.<sup>5</sup> Deres uttalelser vil kunne gi et blikk inn i de store forlagenes medieforståelse.

Kapittel 8 viser hvilke faktiske relasjoner det er mellom læreboka og fagnettstedet. Det gjøres ved hjelp av komparative innholdsanalyser av lærebøkene og fagnettstedene Aschehoug, Gyldendal og Cappelen tilbyr til norskfaget for Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram. Jeg undersøker blant annet om fagnettstedene er kommet langt unna lærebøkene for slik å kunne problematisere og drøfte forlagenes ulike medieforståelser. Innholdsanalysen er supplert med data og funn fra det foregående analysekapitlet om Aschehoug, Cappelen og Gyldendals prioritering i produktutviklingen til Kunnskapsløftet. Slik er det mulig å se hvordan strider internt i forlagsfeltet blir synlig i forlagenes konkrete arbeid med å kombinere nettstedsutvikling med bokproduksjon.

Analysene av skolepolitikken, pedagogikken og forlagene sier ikke bare noe om de dominerende medieforståelsene internt i feltene. Bourdieus felperspektiv gjør det også mulig å si noe om forholdet feltene imellom og hvordan de ulike feltene posisjonerer seg i forhold til hverandre.

#### **1.4. Motivasjon og begrunnelse for oppgaven**

Det var mitt møte med Tore Slaatta på et kurs ved Institutt for medier og kommunikasjon høsten 2003 som inspirerte meg og åpnet øynene opp for å bruke Pierre Bourdieus perspektiver som utgangspunkt for analyse av medier. Slaatta har med utgangspunkt i Bourdieus teorier og forskningsstrategier, utført analyser av den symbolske makt dagens *norske medier* produserer og reproducerer ved å se på deres posisjoner og privilegier. Analysene er presentert i boka *Den norske medieorden. Posisjoner og privilegier* (Slaatta 2003), som er et bidrag i makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Slaatta introduserte en ny vinkling ved å bruke Bourdieu som teoretisk innfallsvinkel for belysning av mediene. Både de ulike medietyper – bøker, aviser, radio, film, fjernsyn og Internett – og de enkelte medier trekkes inn i analysene. Der sammenlignes de ut fra ulike egenskaper som strukturerer produksjonen og konsumpsjonen av de ulike mediene. Men med hensyn til bokmediet tar Slaatta for seg boka generelt og kommer ikke nærmere inn på ulike boksjangere, som for eksempel læreboka. Det er det *jeg* ønsker å gjøre. Jeg søker å se læreboka i et nytt lys ved å bruke Bourdieus teorier om felt og ved å støtte meg til Slaattas arbeid som overfører disse teoriene og perspektivene til norske medier og medietyper generelt. Dette

---

<sup>5</sup> Intervjuet med Cappelen fant sted før fusjonen mellom Cappelen og Damm ble meldt på en pressekonferanse 11. juni 2007. Jeg har derfor valgt å bruke forlagets navn *før* fusjonen med Damm.

perspektivet håper jeg vil føre til en ny forståelse av hvordan lærebokas rolle i skolen i dag er under press.

Jeg har også stor personlig interesse av å studere læreboka. Som utdannet lærer mener jeg det er viktig å studere hvordan bokmediet har vært styrende for undervisningsformer, kommunikasjonsformer og vurderingssystemer i norsk skole helt fra de første norske skoler oppsto på 1100-tallet og fram til i dag. Og ekstra spennende og interessant finner jeg situasjonen i dag hvor den digitale teknologien åpner opp for bruk av digitale læringsressurser i skolen og den trykte læreboka har fått et digitalt fagnettsted knyttet til seg. Endrer dette skolepolitikken, pedagogikkens og forlagenes forståelse av lærebokmediet og pedagogisk praksis?

Studien er også et svar på Hans Fredrik Dahls bønn om mer forskning på boka som medium på den nordiske konferansen for medie- og kommunikasjonsforskning i 2001 (Hillesund 2006:320). Bakgrunnen for oppfordringen var at medievitenskapen tradisjonelt har fokusert på presse, kringkasting og film, samt nye medier som Internett og mobiltelefonen (ibid.). Dahl finner det underlig av boka og bokbransjen stort sett har vært oversett som medievitenskapelig forskningsobjekt på tross av den trykte bokas sentrale plass i kulturen. Jeg håper og tror denne oppgavens fokus på lærebokmediets truede rolle i norsk skole vil være av interesse for flere enn Dahl.

## 2. Teori

For å systematisere, forstå og problematisere lærebokas rolle i norsk skole før og nå, støtter jeg meg på Bourdieus begreper og teori om relasjonelle perspektiver. Dette kapitlet presenterer og diskuterer Bourdieus feltteori og hans begreper *felt*, *doxa*, *dominans* og *strid*. Underveis begrunner jeg hvorfor og hvordan feltteorien og begrepene brukes i masteroppgavens analyse av læreboka. Målet er å bringe fram i lyset hvilke muligheter Bourdieus feltteori og begreper gir for forskning på lærebokas rolle i norsk skole i et historisk-sosiologisk perspektiv.

Den første delen av teorikapitlet (kapittel 2.1.) viser hvordan læreboka er spesielt knyttet opp mot det skolepolitiske felt, det pedagogiske felt og produksjonsfeltet til læreboka. Videre presenteres Bourdieus feltteori (kapittel 2.2.). I neste kapittel (kapittel 2.3.) presenteres et sentralt begrep innenfor Bourdieus feltperspektiv, nemlig *doxa*, og jeg argumenterer for hvordan det kan brukes i min analyse av læreboka. Videre bruker jeg Bourdieus dominansbegrep til å tydeliggjøre to midlertidige former for dominans i skoleinstitusjonen og til å argumentere for en tredje dominans (kapittel 2.4.). I samme kapittel argumenterer jeg for hvordan begrepet brukes til å fremheve de tre formene for dominans i mine analyser. Til slutt argumenterer jeg for hvordan Bourdieus feltteori kan benyttes til å si noe om kamper og strider om forståelser og definisjoner av læreboka innad i og mellom det skolepolitiske felt, det pedagogiske felt og produksjonsfeltet til læreboka som følge av at ”noe står på spill” for læreboka (kapittel 2.5.).<sup>6</sup>

### 2.1. Lærebokas spesielle tilknytning til tre felt

I kapittel 1.1. kom jeg inn på hvor vanskelig det er å gi en fullstendig definisjon av læreboka. Læreboka er en komplisert konstruksjon (Johnsen 1999:8). Den skal tilfredsstille mange krav ettersom den er produsert til bruk i utdanningsinstitusjoner som grunnskole og videregående skole. Säljö trekker spesielt fram kravet om læring:

Læreboka [...] ses på som en tekstsjanger som bygger på institusjonaliserte antakelser om hva som preger læring, og som er skapt for å kunne brukes i et miljø der læring er den overordnede målsettingen (Säljö 2001: 224).

Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hvem det er som legger føringer for ”institusjonaliserte antakelser om hva som preger læring”? For å kunne svare på spørsmålet

---

<sup>6</sup> Kapittel 2.2. til og med kapittel 2.5. baserer seg på noen av Bourdieus verker (Bourdieu 1991; Bourdieu [1979] 2005 og Bourdieu og Passeron 2006). I tillegg bygger kapitlene vesentlig på Slaattas analyser av dagens norske mediers produksjon og reproduksjon av en maktform som Bourdieu betegner som *den symbolske makt*, ved å se på medienes posisjon og privilegier (Slaatta 2003). Kapitlene støtter seg også på forskningslitteratur som presenterer og/eller fortolker Bourdieus teoretiske perspektiver til bruk i ulik forskning (Broady og Palme 1989 a; Grenfell 2007; Gripsrud [1999] 2002; Peterson 1998 og Slaatta 2002).



trenger jeg en nærmere definisjon av de to begrepene skole og felt. Det siste begrepet vil bli grundig definert i neste delkapittel (kapittel 2.2.). Videre følger en definisjon av det første.

Ordet skole kan snevert begrenses til å brukes om selve bygningen der undervisningen finner sted – altså skolebygningen. En slik forståelse er for snever for denne oppgaven om læreboka. Selv om vi utvider forståelsen av begrepet til å omhandle også det som i hovedsak skjer inne i skolebygningen, altså selve undervisningen, er denne forståelsen for begrenset i denne sammenheng. Jeg har valgt å se på skolen som en institusjon. Med dette utgangspunktet er det ikke bare skolens ledelse og lærere som antar hva som skal læres og hvordan. Derimot blir skolen et sammensatt område med spesialiserte felt knyttet til seg, og helt sentralt står de tre spesialiserte feltene skolepolitikken, pedagogikken og lærebokprodusentene. Jeg skal videre argumentere for hvordan læreboka kan defineres som spesielt knyttet opp til disse tre feltene.

Skolepolitikken er det første feltet jeg mener læreboka kan defineres som spesielt knyttet til. Skolepolitikken har det overordnede innholds-, organisasjons- og strukturmessige ansvaret for norsk skole. Skolepolitiske vedtak legger føringer for skolen, og som eksempel har den siste skolepolitiske reformen Kunnskapsløftet krevd store endringer i skolens innhold, struktur og organisering for grunnskolen og videregående opplæring. Slike endringer virker også inn på læreboka. Blant annet vil nye læreplaner endre innholdet i læreboka. Det kan også endre fokuset på læreboka og etterspørselen av den. Jeg viser i kapittel 4 og 5 skolepolitikkenes endrete prioritering og vurdering av læreboka – endringer som også virker inn på lærernes pedagogiske valg.

Dette fører meg over til det andre feltet jeg mener læreboka kan defineres som spesielt knyttet til: det pedagogiske felt. Her står pedagogisk forskning sentralt. Pedagogikk er faget om hvordan vi lærer og utvikler kunnskap i samspill med andre personer i utdanning og arbeidsliv og i et komplekst og foranderlig samfunn. Pedagogikk rommer fagområdet didaktikk, ofte oversatt med undervisningslære (Østerud 2009:13). Didaktikken befatter seg med tre grunnspørsmål: undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Vitenskapelig læringsteori legger mye av fundamentet for disse tre grunnspørsmålene. Læringsteori er viktig for skolens vesentlige oppgave med å formidle kunnskap, holdninger og ferdigheter: ”Kort sagt: Elevenes læring skal bidra til at [elevene] vokser og utvikler seg som frie, opplyste, selvstendige og ansvarlige personer” (Imsen 2005:163). Læringsteori har hatt stor innflytelse på pedagogikken og på arbeidsformene i skolen (Østerud 2009:13). I dag er det en økt vekt på kunnskap som gjør spørsmålet om læring ytterligere sentralt (Imsen 2005:163). Vi så i kapittel 1 hvordan læreboka har vært en viktig bestanddel i undervisningen i norsk skole helt siden de første skoler fant sted på 1100-tallet. Ulike

syn på læring påvirker lærerens undervisning i klasserommet, og i kapittel 6 analyseres hvordan læreboka blir privilegert i behaviorismen, konstruktivismen og sosiokulturell læringsteori. Det viser seg å være store forskjeller.

Produksjonsfeltet til læreboka – forlagene – er det tredje feltet som har nær tilknytning til læreboka. Forlagene produserer læremidler ut fra skolepolitiske føringer, som for eksempel nye læreplaner. Samtidig medvirker også elevmotivasjon og lærererfaringer (Johnsen 1999:8). I tillegg er det naturlig å tro at forlagenes krav om økonomisk gevinst også legger føringer for lærebokproduksjonen. Dette viser igjen lærebokas kompliserte konstruksjon. Forlagenes produktutvikling skal tilfredsstille mange krav og meninger, og læreboka er betydningsfull da læreboka har vist seg å ha enorm innvirkning på skolens undervisning. Undervisningen i norsk skole er sterkt lærebokbasert, og Johnsen påpeker hvorfor:

Bare unntaksvis vil den enkelte lærer ha kunnskap, tid og overskudd nok til å selv anrette alt stoffet i våre omfattende læreplaner. Og selv om noen kunne ønske å prøve seg helt alene, vil nok presset utenfra bli sterkt, både fra praksis i andre klasser og fra en del foreldre (Johnsen 1999:83).

Også annen forskningslitteratur bekrefter lærebokas sterke posisjon i undervisningen (Bueie 2002; Imsen 2004; Skjelbred m.fl. 2004). Lærebøkene påvirker innholdet i undervisningen, men også undervisningsform, arbeidsmetode, kommunikasjonsmønsteret i klasserommet og vurderingsform. Slik får forlagenes lærebokproduksjon stor innvirkning på skoleinstitusjonen.

Jeg har her vist lærebokas sterke tilknytning til de tre feltene skolepolitikken, pedagogikken og forlagene. Så la oss se nærmere på Bourdieus feltteori og hvordan teorien kan brukes til å studere lærebokas kompleksitet som følge av dens relasjoner til disse tre feltene og feltenes relasjoner til hverandre.

## **2.2. Bourdieus feltteori og feltbegrep**

Bourdieu feltbegrep er et nøkkelbegrep i hans analyser (Peterson 1998:331). Bourdieu bruker feltbegrepet på flere måter. På et overordnet plan ser Bourdieu samfunnet som et maktfelt (Slaatta 2003:19). Ved hjelp av en bestemt statistisk metode som kalles korrespondanseanalyse, har Bourdieu laget en modell av maktfeltet: *det sosiale rommet*. Det sosiale rommet er bestemt gjennom en strukturell motsetning mellom de to kapitalformene økonomisk og kulturell kapital, og framstilt grafisk vil de to kapitalformene framstå som poler i det overordnede, rektangulære maktfeltet. Det er to ting som strukturerer maktfeltet. Det ene er *sammensetningen* av økonomisk og kulturell kapital. Det andre er *mengden* (Bourdieu [1979] 2005:7ff; Slaatta 2003:32). Øverst i modellen ligger de sosiale posisjonene som har størst samlet kapitalmengde av både økonomisk

og kulturelt slag, og nederst ligger de som har minst av begge deler. Høyre og venstre del av diagrammet viser fordelingen mellom den kulturelle og den økonomiske kapitaltypen som er knyttet til de ulike posisjonene (Bourdieu [1979] 2005:7f; Gripsrud [1999] 2002:77). Modellen illustreres, presenteres og forklares blant annet i boka *Distinksjonen* (2005:9). Maktfeltet er som nevnt, overordnet alle felt (Bourdieu [1979] 2005), og de øvrige feltene konkurrerer om ”dominerende” posisjoner (Slaatta 2003:19). Dette kommer til syne ved å beskrive, for eksempel det politiske, det økonomiske og det journalistiske, innenfor maktfeltet i forhold til hvilke posisjoner og relasjoner de har til hverandre (ibid.).<sup>7</sup>

Feltbegrepet kan også brukes til å studere produksjonsfelt, slik Slaatta (2003) gjør i sine analyser av medienes spesialiserte produksjonsfelt. Slike analyser krever en annen definisjon av feltbegrepet enn maktfeltet beskrevet ovenfor. Bo Peterson gir følgende definisjon av Bourdieus feltbegrep: ”Ett sosialt felt defineres av at mennesker samles kring noe, som de tillsammans tror på og strider om” (Peterson 1998:331). Bourdieu stiller visse krav til et felt. Det må inneholde spesialister, institusjoner og erkjente verdihierarkier (Bourdieu ifølge Broady og Palme 1989:193). Derfor opererer det på for eksempel det litterære felt både forfattere, forlag, kritikere, litteraturvitere, akademier og kulturinstitusjoner (Peterson 1998:331). Her konkurrerer profesjonelle utøvere om posisjoner (ibid.), for innenfor det litterære felt – som i alle andre felt – kan det være uenigheter og mange ulike meninger. Likevel, felles for alle er troen om at debattene er verdifulle, og det er dette som holder feltet samlet (Peterson 1998:332).

Produksjonsfeltet har en rekke *tilstøtende felt* knyttet til seg. Det er felt som virker inn på produksjonsfeltet. Bourdieu samler disse tilstøtende feltene under fellesbetegnelsen: konsumpsjonsfeltet. Han mener det er et viktig analytisk skille mellom produksjonsfeltet og konsumpsjonsfeltet da medier kan ha ulik posisjon innenfor hvert av de to felttypene (Slaatta 2003:41).

Bourdieu oppfordrer om å skille mellom analyser i produksjonsfeltet og konsumpsjonsfeltet er tatt til følge i denne oppgavens analyser. Jeg studerer produksjonsfeltet til læreboka, som har vært forlagene helt siden de første forlagene ble opprettet på 1800-tallet (Andreassen [1992] 2006). Med utgangspunkt i Bourdieus feltbegrep analyserer jeg tre profesjonelle utøvere, Aschehoug, Cappelen og Gyldendal forlag, og deres kamp om posisjoner innad i produksjonsfeltet (kapittel 7 og 8). Jeg studerer også konsumpsjonsfeltet til læreboka ved å analysere det skolepolitiske og det

---

<sup>7</sup> Flere studier, også av andre enn Bourdieu selv, er med utgangspunkt i denne måten å bruke feltbegrepet på. Se for eksempel hvordan Bourdieu viser varianter av den dominerende smak (Bourdieu [1979] 2005:56, figur 3) og den småborgerlige smak (ibid.: 150, figur 7). Se også den økonomiske journalistikkens avisplattformers sammenfall og relasjoner mellom sosial posisjon, avis- og magasinbruk og kulturelle praksisformer (Slaatta 2003:162, figur 7.1.).

pedagogiske felt – to av produksjonsfeltets *tilstøtende felt*. Jeg ønsker slik å bruke Bourdieus feltperspektiv til å hjelpe oss til å forstå bedre både lærebokas produksjonsside og konsumpsjonsside, og hvordan feltene innvirker på hverandre.

I tillegg bruker jeg Bourdieus feltperspektiv til å se nærmere på skolepolitikken, pedagogikkens og forlagenes tenkemåte. Ifølge Bourdieu må vi gå tilbake til den perioden da feltene ble konstituert eller institusjonalisert for å forstå hvordan feltenes *logikker* (tenkemåter) formes (Slaatta 2003:37). Jeg har derfor valgt å gi både et historisk og et nåtidig perspektiv i mine analyser av skolepolitikken logikker om læreboka fra 1100-tallet og fram til i dag (presentert i kapittel 4 og 5) og i mine analyser av pedagogikkens logikker om læreboka fra begynnelsen av 1900-tallet og fram til i dag (presentert i kapittel 6). Noe av det jeg ser nærmere på, er de forestillinger som knytter seg til medier, tekst og læring. Slik er det mulig å si noe om det skolepolitiske og det pedagogiske felts forståelse av læreboka både før og nå og om feltene vurderer og privilegerer læreboka annerledes i dag enn tidligere. I kapittel 7 og 8 presenteres mine analyser av produksjonsfeltet til læreboka – forlagene – og også her brukes Bourdieus feltperspektiv til å se nærmere på forlagenes forestillinger og forståelse av lærebokmediet og læringsressurser med andre plattformer enn bokmediet og tekstbegrepet. Her ser jeg også på forlagenes vurderinger av læreboka opp mot andre digitale læringsressurser som de digitale fagnettstedene. Derimot er ikke det historiske perspektivet i like stor grad til stede i analysene av produksjonsfeltet til læreboka som i analysene av skolepolitikken og pedagogikken.

For å kunne beskrive nærmere feltenes logikker samt feltenes forhold til hverandre, trenger vi flere av Bourdieus begreper knyttet til hans relasjonelle perspektiver. La meg først starte med doxa-begrepet.

### **2.3. Doxa og bruddet med den doxiske forståelsen av læreboka**

Læreboka har vært det Bourdieu vil kalle en doxisk (doksisk) forståelse både innenfor skolepolitikken, pedagogikken og forlagene. *Doxa*<sup>8</sup> er et felts grunnleggende verdier, holdninger og ideer, og de er selvsagte på feltet (Bourdieu 1991:131; Broady og Palme 1989:194). Slik er doxa en forståelse av noe som ikke er blitt diskutert (Slaatta 2002:104); doxa utgjør et slags *common sense* (Bourdieu [1979] 2005:211; Broady og Palme 1989:194). Deltakerne jobber med å utvikle strategier for å bevare *status quo*, dvs. ”[...] att låta spelet fortsätta som förut, och att låta de underförstådda förutsättningarna och trosföreställningarna för spelet (doxan) förbli outtalade” (Broady og Palme 1989:194). Ønsket om å bevare status quo mener Bourdieu og Jean-Claude

---

<sup>8</sup> Begrepene om doxa utvikles i analysen av det kabylske samfunnet i boken *Esquisse d'une théorie de la pratique* (Bourdieu 1972, engelsk utgave *Outline of a Theory of Practice* (1977) ifølge Slaatta 2002:104).

Passeron er grunnen til lærebokas udiskutable sentrale rolle i skolen. Undervisningssystemet har hatt et ønske om å ”sikre de institusjonelle betingelser for SAr`ets [skolearbeidets] homogenitet og ortodoksi” (2006:81). Bourdieu og Passeron mener ”agentene i undervisningssystemet” derfor har blitt utstyrt med ulike kontrollinstrumenter som læreboka, for slik å sikre skolearbeidets ortodoksi mot individuelle kjetterier (ibid.). Læreboka har slik vært et redskap i arbeidet for å homogenisere<sup>9</sup> (ibid.).

Nettopp på grunn av lærebokas selvfølgelig plass i det skolepolitiske, pedagogiske og produksjonsmessige felts grunnleggende verdier, holdninger og ideer, har lærebokas rolle i norsk skole vært tatt for gitt og lite diskutert. I dag er derimot tausheten om læreboka opphørt. Ifølge Bourdieu opphøres tausheten når det innenfor et felt dukker opp grupper eller produsenter som utfordrer feltets sentrale forestillinger. Dette er de *heterodokse* (Broady og Palme 1989:194). Utfordreren til læreboka er dukket opp, nemlig de digitale læringsressursene. Bourdieus teori gjør det mulig å se på de digitale læringsressursene som de nytilkomne utfordrerne på feltet, og ifølge Bourdieu står disse alltid for en viss porsjon *heterodoksi* (*heterodoxi*), mens de dominerende – de *ortodokse* (*ortodoxe*) – primært representerer feltets doxa. Utfordrerne har all mulig interesse i å prøve å rokke ved status quo – utfordre de dominerende på feltet – ved å få nye kort anvendt som trumfkort. De prøver ”å røske opp i” de stivnede kretsløp og doxaens formelle legitimitet ved å skape dynamiske kretsløp og kamp om legitimitet (Slaatta 2003:89). I analysekapitlene (kapittel 4 – 8) bruker jeg Bourdieus doxabegrep til å vise hvordan det skolepolitiske felt, det pedagogiske felt og produksjonsfeltet til læreboka har hatt en doxisk forståelse av læreboka, men at det ikke lenger er en slik doxisk forståelse. Det har skjedd et brudd med den doxiske forståelsen av læreboka. Jeg har en hypotese om at doxa er gått fra å være om boka til å handle om (medieløse) ”tekster”. Spesielt sentral vil hypotesen være for analysene av forlagene (presentert i kapittel 7 og 8) hvor jeg søker å finne hvilken forståelse forlagene har av læreboka og dens tilknytning til pedagogikken i dag – ”tiden etter doxa”.

Bruddet med den doxiske forståelsen av læreboka åpner opp for strid om læreboka i de ulike feltene, men også det relasjonelle forholdet mellom de tre feltene skolepolitikken, pedagogikken og forlagene peker mer mot strid enn mot stabilitet. Dette vil jeg komme nærmere inn på når jeg i kapittel 2.5. beskriver tre strider om læreboka jeg mener har oppstått etter bruddet på den doxiske forståelsen av læreboka. Men først vil jeg ta for meg Bourdieus dominansbegrep, min forståelse av begrepet og hvordan jeg bruker begrepet i mine analyser av læreboka.

---

<sup>9</sup> I tillegg til lærebokas rolle i arbeidet for å homogenisere, mener Bourdieu og Passeron at læreboka i seg selv er homogenisert. Les om dette i *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet* (2006:81).

## 2.4. Midlertidige former for dominans

Et annet av Bourdieus nøkkelbegrep er dominans:

Overordnet kan man si at det gjennomgående temaet i Bourdieus verk nettopp er dominans eller over- og underordning. Dette studeres i en rekke forskjellige kontekster, som husholdningsøkonomien i algeriske bondefamilier, giftemålspraksis i hans barndoms sydfranske landsby, eliteskolene i Prai, kulturelle forbruk i forskjellige sosiale miljøer, kjønnsrelasjoner m.m. (Prieur 2002).

Dominans er prinsippet som legitimerer de dominerende klassers dominans (Bourdieu og Passeron 2006:35). Begrepet er nært knyttet til doxa, for det er i de tilfeller feltenes doxa er stabile og konsekvensbaserte, det vil være snakk om dominans og det Bourdieu kaller symbolsk makt.<sup>10</sup> Men, som vi så i kapittel 2.3. ovenfor, er ikke det tilfelle for det skolepolitiske felt, det pedagogiske felt og produksjonsfeltet til læreboka. Bruddet på den doxiske forståelsen av læreboka gjør at jeg finner det vanskelig å snakke om én dominans. Derimot er det mulig å snakke om dominans som midlertidige former. I analysene av skolepolitikken, pedagogikken og forlagene bruker jeg Bourdieus dominansbegrep til å fremheve det jeg mener er tre ulike midlertidige former for dominans, sett i et historisk perspektiv: 1) kirka, 2) staten og 3) pedagoger og den nye teknologien.

Kirka er den første midlertidige formen for dominans. Jeg finner kirkas dominans tydelig, og viser i kapittel 4 hvordan kirka har vært dominant både for den sentrale rollen læreboka har hatt i skolen og for innholdet i lærebøkene. Etter kirka kom staten inn som den andre midlertidige formen for dominans. Flere teorier tar for seg nettopp utdanningssystemet og medienes rolle i utvikling og spredning av nasjonal identitet.<sup>11</sup> Blant annet skriver Benedict Anderson i boka *Forestilte fellesskap. Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning* om hvordan utviklingen av skriftspråkene og det han betegner som boktrykkerkapitalismen, la grunnen for nasjonal bevissthet (1996:53f). Skolene ble viktige midler i arbeidet med å bygge nasjoner. De ble spredt rundt på landsbygda for å oppnå geografisk spredning (ibid.:121). Det var også viktig med en hierarkisk oppbygning av skolen, og Anderson skriver om hvordan like lærebøker var et middel i

---

<sup>10</sup> For Bourdieu er begrepet symbolsk makt koblet til en teori om det vi kan kalle de performative aspekter av språk- og symbolbruk. Med det menes at språk og handlinger alltid har en avsender, en aktør, og derfor vil alt som avsender/aktør sier eller gjør, si noe om avsenderen/aktøren. Det er dette *noe* Bourdieu henger seg fast ved. Dette "noe" kan forklares med at "[...] ethvert utsagn, enhver bruk av symboler – ja, enhver handling mellom mennesker i et samfunn, får en symbolsk effekt eller verdi gjennom at utsagn eller symboler blir knyttet til avsenders eller kildens posisjon og status" (Slaatta 2003:18). Relasjonen mellom posisjonene, og de sosiale og kulturelle distinksjoner forbundet med dem, definerer og synliggjør posisjoner og symbolsk makt. For å si det med Bourdieus egne ord: "Symbolsk makt er en makt til å konstituere det gitte gjennom utsagn om det, til å få andre til å se og tro på en verdensoppfatning, til å bekrefte den eller til å forandre den, og gjennom verdensoppfatningen også handlingen i verden, og dermed verden selv" (Bourdieu 1996:45 ifølge Jakobsen 2008:81). Symbolsk makt virker bare når den anerkjennes (ibid.).

<sup>11</sup> Se for eksempel Benedict Anderson og Ernest Gellner som skriver mye om nasjonalisme og medienes rolle.

å oppnå et ”selvoppholdende, ensartet opplevelsesfellesskap” (ibid.). Andersons teori kan overføres til norske forhold, og i kapittel 4 viser jeg hvordan læreboka har hatt en viktig rolle i arbeidet med å forme Norge som nasjon.

Jeg bruker altså dominansbegrepet til å fremheve hvordan kirka og staten har vært to midlertidige former for dominans i den norske skoleinstitusjonen og hvordan dette har påvirket den doxiske forståelsen av læreboka. Men jeg bruker dominansbegrepet også til å undersøke og begrunne det jeg mener er en tredje dominans: pedagogene og den nye teknologien. Med pedagogene tenker jeg her på pedagoger som har høyskole- eller universitetsutdanning i pedagogikk på hovedfag/master- eller doktorgradsnivå. Disse pedagogene arbeider innenfor lærerutdanning, pedagogisk forskning, undervisning eller oppdragelse. De skiller seg derfor fra faglærere, adjunkter eller lektorer som jobber i skoleverket og som ofte har sin fagfordypning i andre fag enn pedagogikk. Mange av dagens pedagoger omfavner det sosiokulturelle synet på læring. Som vi skal se i kapittel 6, er det store forskjeller i hvordan de ulike læringsteoriene forholder seg til teknologi. Dagens sosiokulturelle læringsteori har et sterkt og bevisst fokus på bruk av teknologi i forhold til menneskelig utvikling (Erstad 2005:73), og da spesielt ny teknologi som den digitale.

Den sosiokulturelle læringsteoriens fokus på ny teknologi, pedagogenes omfavnelse av denne teorien i tillegg til et generelt økt fokus på teknologi hos pedagoger, har fått store innvirkninger innenfor det pedagogiske felt. For eksempel finner jeg Ola Erstad og Svein Østerud som to sentrale endringsagenter i arbeidet med å integrere ny teknologi i skolen. I boka *Den tredje vei* fremmer Østerud ny teknologi som selve løsningen på de problemer skolen har i dag (2004). Denne boka samt andre bidrag fra Østerud og Erstad, blir ofte brukt som referanse i pedagogisk forskningslitteratur. Pedagogenes omfavnelse av den sosiokulturelle læringsteori virker også inn i det skolepolitiske felt og produksjonsfeltet til læreboka, forlagene. Likeledes virker det inn på feltenes syn på læringsressurser.

Som Slaatta påpeker, fremhever Bourdieu særlig hvordan kampen om herredømme og dominans kan forstås ved at nye generasjoner entrer feltene: ”De nye agentene i feltene kan representere andre sammensetninger av kapital og kan, dersom spesielle forutsetninger er til stede, utfordre den dominante elitens posisjon” (Slaatta 2002:111). I feltene for skolepolitikk, pedagogikk og produksjon av læreboka er de nye agentene – de som ønsker økt bruk av digitale læringsressurser i skolen – derfor interessante i mine analyser av feltenes dominerende tenkemåte om medier generelt og læreboka spesielt. Slik Prieur ser det, er dominansen naturalisert og selvfølgeliggjort når vi betegner noen som høyt oppe og andre som lavt nede (2002). Derfor vil jeg i analysene se etter feltenes dominerende tenkemåter om læringsressurser ved å søke svar på om digitale

læringsressurser er underordnet læreboka i feltene, eller om det er omvendt. Et annet spørsmål jeg stiller meg er om underordningen eller overordningen av læreboka gjelder *alle* de tre feltene jeg analyserer. For selv om de tre feltene står i forhold til hverandre, virker feltenes ulike interesser inn. For eksempel har produksjonsfeltet – forlagene – et krav til økonomisk lønnsomhet som ikke er til stede i det pedagogiske felt. Slik kan feltenes ulike interesser føre til strider om læreboka mellom feltene.

## **2.5. Strider om læreboka**

Bruddet på lærebokas doxa har ført til strider om læreboka. Flere, både i skolepolitikken, pedagogikken og forlagene, har begynt å stille spørsmålstegn ved den. Dette fører til at ”noe står på spill”, og nettopp fordi ”noe står på spill”, har det i feltene oppstått kamper mellom forkjempere og motstandere av læreboka. Men hva er det ”som står på spill” og som forsvarerne av læreboka kjemper for? Jeg vil videre argumentere for tre ting jeg mener står på spill i de tre aktuelle feltene: 1) medieforståelsen, 2) den pedagogiske læringsforståelsen og 3) den tradisjonelle undervisningsformens kommunikasjonsmønster.

For det første står medieforståelsen på spill. Som nevnt i kapittel 1, var det ikke tidligere et skille mellom læreboka som medium og tekstbegrepet. Læreboka *var* teksten, og den hadde en helt sentral rolle i norsk skole på grunn av skolen fokus på trykte medier som læreboka. Med utviklingen av digital teknologi og muligheten til å bruke digitale medier og digitale læringsressurser i skolen, er lærebokas rolle i norsk skole blitt usikker. Læreboka er ikke lenger det selvsagte mediet for undervisning i skolen. Vi har fått et mangfold av teknologier som kan fungere som læremidler (Dysthe 2007:21). I tillegg er også tekstbegrepet blitt utvidet. Tekstbegrepet er i dag ikke lenger ensbetydende med skrevne tekster i for eksempel læreboka. Tekstbegrepet er utvidet til også å romme teksttyper som levende bilder og lyd – teksttyper som krever andre plattformer enn skriftmedienes plattformer. Dette utvidede tekstbegrepet er sterkt forankret i læreplanene til Kunnskapsløftet hvor blant annet sammensatte tekster er et fokusområde i læreplanene (Liestøl 2006). De ulike teksttypene – skrift, lyd, bilder og levende bilder – er ”byggesteinene” i sammensatte tekster (Asbjørnsen m.fl. 2006:46). En sammensatt tekst består av flere enn én teksttype (ibid.).

Utviklingen av digitale medier og utvidelsen av tekstbegrepet fører til at læreboka kan defineres både som medium og tekst. Dette kommer også til syne i læremiddelforskning. Ved å definere læremidler som pedagogiske tekster og digitale didaktiske tekster, tar forskningen utgangspunkt i læremidler som *tekster*, slik Selander (1988) og Selander og Skjelbred (2004) gjør. Ved å definere



læremidler som pedagogiske medier, tekstbøker og lærebøker, tar forskningen utgangspunkt i læremidler som *medier*, slik Hansen (2007) og Dysthe (2007) gjør. Slik jeg ser det, vil læremiddelforskning med fokus på tekster, sette innholdet overordnet mediet. Forskning som fokuserer på medier, vektlegger derimot mediets rolle i mediering av innhold. Læremiddelforskningens todelte fokus viser at det er rom for flere ulike forståelser av lærebokmediet og tekstbegrepet, noe som også fører til strider om læreboka innad og mellom det skolepolitiske, pedagogiske og produksjonsmessige felt.

For det andre står den tradisjonelle pedagogiske læringsforståelsen og dens entydige oppfattelse av at læring er lik undervisning på spill (Drotner 2007:17). I tidligere læringsteorier som behaviorismen, ble læring sett på som en individuell prosess. Læring samsvarte med prosessen det var ”å overføre kunnskap” til elevene. Og kunnskapen som ble overført var i stor grad innholdet i læreboka – tekster som ble formidlet av lærer til en gruppe elever. Det var et entydig fokus på det trykte medium boka (ibid.). De digitale medier har medvirket sterkt til at vi nå ser en internasjonal bevegelse: ”[...] fra at fokusere på overføring af kundskab via undervisning til at fokusere på at konstruere betydning, idet man lærer” (Drotner 2007:22). En tilsvarende endring har skjedd som følge av den enorme utbredelsen av Internett. Læring betraktes ikke lenger som en individuell evne, men som en sosiokulturell prosess hvor kunnskapsdeling og læring via samarbeid står i fokus (Drotner 2007:22). Drotner (ibid:17) kan også fortelle om et tidsmessig skifte hvor vi beveger oss vekk fra et entydig fokus på det trykte mediet boka og en entydig oppfattelse av at læring er lik med undervisning. De ulike synene på læring og kunnskap fører til sterke strider om læreboka innad i det pedagogiske felt, men også mellom det pedagogiske felt, det skolepolitiske felt og produksjonsfeltet til lærebøkene.

For det tredje står det tradisjonelle kommunikasjonsmønster i klasserommet på spill. Tidligere var synet på læring at læring skjedde gjennom kommunikasjon, og kommunikasjonsformen i klasserommet var avsender (lærer) som transformerte eller overførte kunnskap og læring til mottaker (elev) ved å støtte seg til et medium, nemlig læreboka (illustrert i figur 6.2.). Læreboka har understøttet lærerens undervisnings- og kommunikasjonsprosesser (Hansen 2007:27). I dag ønsker flere å bryte det tradisjonelle kommunikasjonsmønsteret i klasserommet (Säljö 2001, Østerud 2004). Ved økt bruk av PC-er og digitale medier i skolen vil både kommunikasjons- og undervisningsform endres. Undervisningen flyttes oftere ut av klasserommet og inn i prosjektrum, mediatek og ”hyperrom” (Hansen 2007:38), og elevene skal i større grad tilegne seg kunnskap gjennom egne aktiviteter og gjennom konstruksjon av kunnskap. Interaksjonsformen blir en helt annen enn i klasserommet, noe lærere kan finne vanskelig:

[...] det kan være svært for læreren at se, hvilken vej eller interaksjon eleven vælger gennem materialet, fordi læreres og elevers interaksjoner ikke længere er tæt koblete som i klasserummet, og fordi læreren jo ikke på samme måde som i en lærebog har et overblik over lærebogens temaer og progression” (Hansen 2007:38).

Vendingen fra en undervisende og instruerende virksomhet til en læringssentrert, undersøkende og interaktiv virksomhet, innebærer så store endringer at Selander og Skjelbred velger å kalle det ”pedagogikkens kopernikanske revolusjon” (2004:13). Jeg finner det derfor lite underlig at ”revolusjonen” også fører til strider om lærebokas didaktiske funksjon som medium i kommunikasjonsprosesser.

Jeg har ovenfor vist hvorfor det strides om læreboka ettersom den tradisjonelle medieforståelsen, den pedagogiske læringsforståelsen og lærebokas rolle i klasserommets kommunikasjonsmønster står på spill. I analysene vil jeg se etter disse stridene i det skolepolitiske felt, det pedagogiske felt og produksjonsfeltet til læreboka, forlagene. Jeg vil også se etter hvordan stridene arter seg innad og mellom feltene. Men først presenteres metodisk tilnærming i oppgaven.

### 3. Metode. Tre ulike tilnærminger

I dette kapitlet vil jeg begrunne mine valg av datamateriale og vise hvordan jeg har gått fram for å samle, bearbeide og analysere oppgavens datamateriale. Jeg bruker tre ulike metodiske tilnærminger i analysen av de tre feltene – skolepolitikken, pedagogikken og forlagene – medieforståelse: 1) For å belyse hvordan dagens skolepolitikk vurderer og omtaler læreboka, har jeg benyttet meg av *dokumentanalyse* av sentrale, nye skolepolitiske dokumenter. 2) For å finne svar på hvordan den sosiokulturelle læringsteorien privilegerer læreboka, legger jeg til grunn en *kvalitativ innholdsanalyse* av et sentralt bidrag innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring. 3) *Kvalitative intervjuer* er et naturlig metodevalg for å finne svar på hvordan forlagene prioriterer sin utvikling av læremidler til Kunnskapsløftet, og jeg baserer meg på kvalitative intervjuer med nøkkelpersoner fra forlagene Aschehoug, Gyldendal og Cappelen. 4) For å se nærmere på forlagenes faktiske produksjon av læremidler til Kunnskapsløftet, anvender jeg *kvalitativ innholdsanalyse* av lærebøkene og fagnettstedene til Aschehoug, Cappelen og Gyldendals norskverk for Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram.

Reliabilitet, validitet og generalisering er tre sentrale begrep innenfor humanistiske og samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder (Kvale 2006:158; Østbye m.fl. 2003:39ff).<sup>12</sup> Underveis i kapitlet blir disse aspektene kommentert og noen ganger diskutert.

Videre i dette kapitlet redegjør jeg først nærmere for utvalget av datakilder (kapittel 3.1.). Så følger en gjennomgang av de tre metodiske tilnærmingene jeg bruker; først dokumentanalyse (kapittel 3.2.), dernest kvalitative intervju (kapittel 3.3.) og endelig innholdsanalyse (kapittel 3.4.).

#### 3.1. Valg av datamateriale

Læreboka har som nevnt en sentral posisjon innenfor flere felt. Det har derfor vært viktig å finne fram til egnede datakilder innenfor de utvalgte feltene.

For å analysere hvordan læreboka blir vurdert i dagens skolepolitikk, har jeg valgt å analysere nye, skolepolitiske dokumenter. Utvalget for dokumentanalysen er:

*Program for digital kompetanse* 2004-2008, utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2004.

St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2004.

*Læreplan i norsk*, utgitt av Utdanningsdirektoratet i 2006.

---

<sup>12</sup> Begrepene har sin opprinnelse fra den kvantitative metodetradisjonen, og Tove argumenterer for at begrepene innenfor kvalitative studier har en annen betydning og bør erstattes av separate betegnelser som troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Thagaard [1998] 2003:21). Jeg har valgt å holde meg til de originale begrepene i min kvalitative studie.

St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, utgitt av Kunnskapsdepartementet i 2008.

Dokumentene er alle offisielle dokumenter utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet eller Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Offentlige instanser gir dokumentene status og faglig tyngde som styrker dokumentenes gyldighet (Østbye m.fl. 2002:54). Dokumentene er sentrale for dagens skolepolitikk, og de legger føringer blant annet for forlagene og deres lærebokproduksjon. Dokumentenes politiske slagkraft er en styrke for kildenes validitet. I tillegg styrker det analysens gyldighet at det er fire – altså flere – dokumenter som analyseres.

Hvordan vurdere striden mellom læreboka og digitale læringsressurser innenfor det pedagogiske felt? Jeg har valgt å fokusere på vitenskapelig læringsteori som er viktig basis for pedagogisk praksis da lærings- og kunnskapssyn danner grunnlaget for skolens og lærernes pedagogiske valg (Dysthe 2007:201). For å kunne si noe om prioriteringen av læreboka innenfor *dagens* læringsperspektiv, har jeg derfor valgt å ta for meg ett bidrag av den sentrale, skandinaviske forskeren Roger Säljö: *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*, utgitt i 2001. I boka tydeliggjør Säljö det sosiokulturelle perspektivet og argumenterer for at menneskets læring bør forstås i et kommunikativt og sosiokulturelt perspektiv. Det sosiokulturelle læringsperspektivet har sine røtter helt tilbake til begynnelsen av 1900-tallet. Russiske psykologer har vært blant forløperne, særlig Lev Vygotsky (Imsen 2005:248). Säljö skriver selv i boka at han er sterkt inspirert av Vygotskys teorier, og boka er ment å være et alternativ til "[...] de dominerende tanketradisjonene" (Säljö 2001:49), som behaviorismen, kognitivismen og konstruktivismen. Säljøs klare inspirasjon fra Vygotsky er et argument for å velge Säljøs bidrag. Et annet argument er hans fokus på ulike redskaper – artefakter som læreboka – i læringssammenheng. Et tredje argument er Säljøs fokus på hvordan den teknologiske utviklingen og nye artefakter virker inn på læring og samfunnets kompetansebehov. Et siste argument, som også er hovedargumentet, er at bidraget blir sett på som viktig og sentralt innen sosiokulturell læringsteori og er nærmest å regne som en klassiker blant pedagogene. Pedagogene refererer til Säljøs bidrag; blant annet referer begge de to tidligere nevnte sentrale agentene innenfor det pedagogiske felt, Erstad og Østerud, til Säljö. Det kan settes spørsmålsteget ved kun å gjøre innholdsanalyse av ett bidrag. Likevel mener jeg de fire argumentene ovenfor – og da spesielt det siste argumentet – gir denne datakilden høy grad av validitet.

Innholdsanalysen av Säljøs bidrag er supplert med synspunkter og argumenter av Østerud (2004, 2007) og Erstad (2005), som begge benytter et sosiokulturelt perspektiv på læring. Både Østeruds og Erstads begrepsbruk og tolkninger av den sosiokulturelle læringsteori, samsvarer med Säljøs begrepsbruk og tolkninger, noe som øker analysens reliabilitet.

Kvalitative intervju er brukt for å analysere forlagenes prioriteringer av læreboka i deres produktutvikling til Kunnskapsløftet. Kvalitative intervju som forskningsmetode har i denne sammenheng sine fordeler da jeg kan få tilgang til informasjon som det ellers ville vært vanskelig å få tak i. En annen fordel er at kvalitative intervju vil gi meg tilgang til forlagenes begrepsapparat og uttrykksmåte (Kvale 2006:206, 209f). Da forlagene Aschehoug, Cappelen og Gyldendal er de tre forlagene som har utgitt lærebok i norskfaget for Vg1, ble disse tre forlagene et naturlig utvalg. Deres uttalelser vil kunne gi et blikk inn i de store forlagenes tenkemåte om læreboka og digitale læringsressurser.

Grunnen til at jeg har valgt lærebøker innen *norskfaget*, er flere. Én er min interesse for, og undervisningserfaring i, faget. En annen er interesse for hvordan Kunnskapsløftet og den nye norsklæreplanens fokus på sammensatte tekster og digital kompetanse vil prege det forlagene tilbyr av læringsressurser for faget. Videregående nivå er valgt framfor grunnskolen da det på det videregående nivået er stor satsing på et fagnettsted tilknyttet læreboka. Vg1-trinnet ble et selvsagt valg da det kun var på dette trinnet forlagene hadde ferdigstilte læremidler da intervjuene fant sted på nyåret 2007. Kunnskapsløftet ble gradvis innført, og først innført for Vg1 skoleåret 2006-2007.<sup>13</sup>

Utvalget av informanter falt på fire forlagsrepresentanter som alle har vært med i forlagenes utviklingsteam for norskverkene for Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram. To av informantene bærer tittelen redaktør, en er seniorredaktør og en er redaksjonssjef. Alle informantene har utdanning på hovedfagsnivå fra universitet og/eller høyskole. Tre av dem har tatt hovedfag i norsk. Slik besitter alle informantene en faglig tyngde. I tillegg har de lang fartstid i forlagene. Deres erfaring, kompetanse og sentrale stilling i arbeidet med produktutvikling for Kunnskapsløftet, er med på øke empiriens validitet. Deres lange fartstid gjør at de kan se utviklingen av læringsressurser til Kunnskapsløftet i lys av forlagenes tidligere satsing; de kan sette produktutviklingen inn i en historisk sammenheng.

Aschehoug, Cappelen og Gyldendals lærebok og fagnettsted for Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram, bærer titlene *Grip Teksten* (A), *Spenn* (C) og *Panorama* (G). Disse verkene er utgangspunkt for intervjuene med de fire forlagsrepresentantene (se nærmere presentasjon av læreverkene i kapittel 8.1.), og verkene lærebøker og tilhørende fagnettsteder (heretter kalt bok+nett-bidragene) utgjør utvalget for innholdsanalysene. Slik har jeg mulighet til å sammenligne forlagsrepresentantenes uttalelser med innholdsanalysene av de faktiske bok+nett-

---

<sup>13</sup> Innføringen på Vg2, og Vg3 skjedde først skoleåret 2007/2008 og 2008/2009 og læringsressursene på disse trinnene ble ferdigstilt våren 2007 og våren 2008.

bidragene, og få en bredere tilnærming til forlagenes forståelse av medier generelt og læreboka spesielt. Jeg fant det mest formålstjenlig å gjøre én grundig analyse innenfor ett fag og ett trinn ved *både* å gjøre intervjuer om forlagenes valg i produksjonsprosessen og innholdsanalyser av de faktiske bok+nett-bidragene. Selv om jeg altså finner gode grunner for dette valget, påvirker det resultatene mine. Jeg går glipp av likheter eller forskjeller mellom forlagenes satsing på bok- og nettdelen innen ulike fag og trinn. En sammenlikning med andre trinn og fag ville styrket eller svekket analysens reliabilitet. Dette er forsøkt motvirket ved å trekke inn forlagsrepresentantenes uttalelser om forlagenes totale satsing på læreboka i forhold til digitale læringsressurser som fagnettstedene.

### **3.2. Fremgangsmåte ved dokumentanalyse**

Innhenting av de skolepolitiske dokumentene presentert ovenfor var en enkel prosedyre da de alle er lett tilgjengelig på nettsidene til Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* forelå også i trykt versjon, og jeg har valgt å bruke den trykte varianten.

De fire dokumentene er alle omfattende dokumenter som krever en gjennomtenkt og systematisk bearbeiding. St.meld. nr. 30 (2004-2004) *Kultur for læring*, *pjDK* og *Læreplan i norsk* er bearbeidet ved at de ble lest flere ganger. Underveis merket jeg av i margen de stedene læreboka eller digitale læringsressurser ble omtalt og eventuelt vurdert, og de stedene dokumentene kom inn på rammevilkår eller tekstuelle betingelser som legger føringer for blant annet forlagene. Videre vurderte jeg om de utvalgte sitatene, heretter kalt ”meningsenhetene”, var med på å støtte opp under lærebokas sentrale rolle i norsk skole eller om de var med på å utfordre den. Amedeo Giorgi (1975 ifølge Kvale 2006:126f) påpeker at det er vanskelig å analysere teksten i sin helhet. Det er derfor viktig å bryte den ned i håndterbare enheter. Meningsenhetene er slike sentrale sitater hvor dokumentene omtaler og vurderer læreboka i forhold til andre digitale læringsressurser.

St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* ble lest elektronisk. I stedet for å finlese hele dokumentet flere ganger, søkte jeg etter ord for å finne aktuelle sitater i dokumentet. Søkeordene jeg brukte var: lærebok, digitale læremidler, digitale læringsressurser, IKT, digitale verktøy, nettbaserte ressurser, digital kompetanse og digitale ferdigheter.

For å systematisere dokumentsitatene og klare å holde orden på dem, utviklet jeg en skjematisk oversikt. I skjemaene blir informasjonen systematisk presentert i en visuell form, en variant som Hellevik ([1971] 1999:110) kaller kvalitativ datamatrise. Jeg har utviklet en kvalitativ datamatrise

for hver av de fire dokumentene. Datamatrixene består av tre kolonner. Den første presenterer aktuelle temaområder for problemstillingen fra de offentlige dokumentene. Den andre kolonnen inneholder de utvalgte meningsenhetene. De er plassert innenfor tilhørende temaområder. Den tredje kolonnen inneholder mine kommentarer til fokusområdene (kolonne én) og meningsenhetene (kolonne to). En mulig feilkode i dokumentanalysen er at jeg i utvalget av meningsenheter har oversett steder hvor dokumentene omtaler/vurderer læreboka. For å unngå dette i størst mulig grad har jeg lest hvert dokument flere ganger.

Datamatrixene utgjør det empiriske materialet som ligger til grunn for analysen presentert i kapittel 5. I arbeidet med å tilnærme meg empirien, har jeg brukt to ulike lesemåter. Ifølge Stein Kvale (2006:152) kan ulike spørsmål som stilles til empirien, gi ulike svar. Jeg anvendte først en *veridikal* lesing (Kvale 2006:169), hvor utsagnene fra dokumentene blir sett på som informanter for skolepolitikken vurdering av læreboka versus digitale læremidler. Videre anvendte jeg en *konsekvensbasert* lesing (ibid.:152f.), der hensikten er å tolke konsekvensene av et gjennomslag for skolepolitikken vurdering og omtale av læreboka og hva dette har å si spesielt for lærebokas framtidige rolle i norsk skole.

### **3.3. Fremgangsmåte ved kvalitative intervju**

Hovedformålene med intervjuene er empirisk; jeg ønsket å samle inn empirisk informasjon om valg Aschehoug, Cappelen og Gyldendal har gjort, hvordan de tenker og hva som ligger bakenfor det vi ser av produkter som ble ferdigstilt til Kunnskapsløftets innføring for Vg1 høsten 2006. I tillegg ønsket jeg å hente inn forlagsrepresentantenes tanker om lærebokas framtid og deres holdninger til rammevilkår og tekstuelle betingelser, som Kunnskapsdepartementet setter.

Intervjuets åpenhet, med alle avgjørelser som må tas der og da, setter store krav til forberedelser og intervjuerens kompetanse (Kvale 2006:44). Jeg har utført *balvstrukturerte intervju* (Kvale 2006:72), også kalt *semistrukturerte intervju* (Østbye m.fl. 2002:102). Denne formen krever en gjennomtenkt intervjuguide som skal dekke en rekke temaer og forslag til spørsmål samtidig som den åpner opp for at intervjuer kan stille oppfølgingsspørsmål og kontrollspørsmål og at rekkefølgen på spørsmålene kan omrokkeres (Kvale 2006:72). For å etterstrebe dette, gjorde jeg meg i forkant av intervjuene godt kjent med de tre forlagenes lærebøker og tilhørende fagnettsteder i norskfaget for Vg1: *Grip Teksten* (A), *Spenn* (C) og *Panorama* (G), og satte meg grundig inn i oppgavens teoretiske perspektiver. Noen endringer ble også gjort fra et intervju til det neste, da jeg fikk erfaringer underveis i intervjuforløpet som jeg ønsket å trekke på i de påfølgende intervjuene. Disse endringene til tross, de fleste stilte spørsmålene er identiske fra

intervju til intervju, noe som gjorde det lettere å sammenlikne funn. I vedlegg 1 ligger et eksempel på intervjuguiden.

Forespørselen til informantene hadde form som et informasjonsskriv og inneholdt all informasjon Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS krever.<sup>14</sup> Alle representantene sa seg villig til å stille på intervju. For å etterstrebe størst grad av nærhet, foretrakk jeg å møte dem fysisk, og alle intervjuene fant sted på deres respektive arbeidssted på nyåret 2007. Under intervjuet med informanten fra Gyldendal ble det ikke gjort lydopptak da informanten selv ikke ønsket det. Jeg fant det likevel viktig å få med dette intervjuet og sa meg villig til ikke å gjøre opptak, men at jeg måtte få lov til å gjøre notater under intervjuet. Jeg tok meg tid til å ta gode notater for å få med meg begrepsbruken til informanten, slik at vesentlig informasjon ble mest mulig ordrett nedskrevet. Alt dette for at jeg skulle få et mest mulig sannferdig materiale.

Det ble valgt en mest mulig ordrett transkribering av intervjuene med Aschehoug og Cappelen. Jeg unngikk på den måten stor grad av filtrering og utelatelser på et tidlig tidspunkt i analysene, med fare for å miste verdifull informasjon. Lydopptak av intervjuet øker intervjuets reliabilitet fordi det som blir sagt kan gjengis ord for ord (Østbye m.fl. 2002:120). Dette minsker fare for feiltolkning av informasjonen. Men reliabiliteten er også avhengig av at informantene turte å snakke åpent om temaene som ble tatt opp (ibid.). Formuleringer som ”Nå må jeg passe på hvordan jeg formulerer meg”, viser at informantene var bevisste i sine valg av formuleringer og utsagn og trolig ikke har fortalt alt helt åpent, og det svekker påliteligheten til dataene. Derimot kan unnlatelse av opptak styrke intervjuets troverdighet dersom informanten blir mer åpen uten opptaksutstyret (Østbye m.fl. 2002:120). Og i motsetning til Aschehoug og Cappelens informanter, som ikke ønsket å komme så mye inn på økonomiske spørsmål og økonomiske modeller for utvikling og betaling av fagnettstedene, snakket Gyldendals informanter veldig åpent om disse spørsmålene.

I bearbeidingen av intervjumaterialet har jeg brukt en fremgangsmåte sterkt inspirert av Giorgis analysemodell (Giorgi 1975 ifølge Kvale 2006:126). Giorgi og hans metode for å bryte ned teksten i meningsenheter ble allerede presentert i kapittel 3.2., men hans modell blir grundigere framstil her. Analysemodellen omfatter fem trinn. For å få en forståelse av helheten av informantenes uttalelser under intervjuene, leste jeg først gjennom intervjuene i sin helhet. Da det er vanskelig å analysere hele tekster på en og samme tid, ønsket jeg å bryte teksten ned til håndterbare enheter. Trinn to var derfor å lese de to transkriberte intervjuene samt

---

<sup>14</sup> Melding om behandling av personopplysninger ble sendt og mottatt av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS 14.12.2006.



sammendraget en gang til, samtidig som jeg valgte ut og merket av naturlige meningsenheter etter hvert som tema kom til syne. Trinn tre gikk ut på å notere temaet som dominerte den naturlige meningsenheten i margen utenfor de valgte meningsenhetene. Slik fant jeg temaer som skulle utforskes nærmere i den videre analysen, og slik skjedde det en *meningsdiskriminering* (Kvale 2006). I denne prosessen var det viktig for meg å prøve å lese og fortolke intervjupersonenes svar på en uforutinntatt måte (Kvale 2006:127). Samtidig *måtte* jeg *tolke*, da meningsenheter ikke eksisterer i tekster som sådan, men i min tilnærmingssmåte. Slik sett mener jeg at denne fasen er beslektet med det som kalles for *hermeneutisk* forståelse. I en hermeneutisk forståelse hevdes det at all forståelse er betinget av en kontekst som ikke er objektiv eller uavhengig av forskeren. Forforståelsen er der – både mine forutantakelser om de intervjuedes svar, og forutantakelser som ligger bak spørsmålene jeg stilte under intervjuet (Kvale 2006:81,133). Jeg får slik et perspektiv på det som undersøkes, og tolker intervjuene på grunnlag av dette perspektivet.

Etter å ha gjennomført de tre første trinnene, satt jeg igjen med tre intervjuetekster der jeg hadde skrevet ulike temaer i margen. For å systematisere informasjonen og holde oversikten over temaene, valgte jeg, i likhet med arbeidet med dokumentanalysene (vist i kapittel 3.2. ovenfor), å sette opp en skjematisk oversikt i form av en kvalitativ datamatrise (se utdrag fra datamatriken i vedlegg 2). De kvalitative datamatrikene har tre kolonner. I den første presenteres de utvalgte temaene. Noen tema gikk igjen i alle intervjuene, og aktuelle meningsenheter i form av sitater fra de intervjuede ble samlet under samme tema i datamatrikens andre kolonne. Den tredje kolonnen består av meningsfortetting av meningsenhetene, referanser til spørsmålet meningsenheten er svar på og mine kommentarer. Kommentarene ble skrevet ned etter at jeg hadde utført det fjerde trinnet i Giorgis analysemodell som går ut på å undersøke meningsenhetene i lys av studienes spesifikke formål (Giorgi 1975 ifølge Kvale 2006:128). Dette gjorde jeg ved å stille spørsmål til de ulike meningsenhetene, for eksempel: hva sier de om forlagenes prioritering av læreboka, hva annet enn læreboka ønsker forlagene at fagnettstedene skal tilby og hvilket forhold ønsker forlagene det skal være mellom læreboka og fagnettstedene.

I arbeidet med å stille spørsmål til meningsenhetene anvendte jeg delvis en *symptomatisk* lesing, men mest en *konsekvensbasert* lesing (Kvale 2006:148,153,169f). Den første lesemåten går ut på at intervjupersonene blir sett på som representanter – som analyseobjekter – for forlag. Her er representantenes eget forhold til læreboka viktig, og en slik lesning kan gi informasjon om intervjupersonenes begrunnelse for å gi en bestemt uttalelse. Den andre lesemåten – en konsekvensbasert lesing, som også er presentert i kapittel 3.2. – fokuserer på konsekvensene

forlagsrepresentantenes uttalelser om forholdet mellom bokdelen og nettdelen har å si for lærebokas fremtidige posisjon.

På det femte analysetrinnet knyttet jeg sammen de vesentlige meningsenhetene (kolonne to i datamatriksen) og mine kommentarer og tolkninger (kolonne tre i datamatriksen) i deskriptive utsagn (Kvale 2006:128). Jeg integrerte den innsikten jeg hadde fått gjennom analysestadiets trinn, og resultatene fra analysen er presentert i kapittel 7.

### **3.4. Fremgangsmåte ved innholdsanalysene**

Jeg bruker innholdsanalyse til å svare på det sosiokulturelle læringsperspektivets privilegering av læreboka. Innholdsanalyse brukes også til å svare på hvilke innholdsmessige relasjoner det er mellom læreboka og fagnettstedene i norsk for Vg1- studieforberedende utdanningsprogram, samt forskjeller mellom dem. Selv om metoden er lik, er ikke framgangsmåten den samme. Jeg vil derfor først ta for meg framgangsmåten for innholdsanalysen av lærebøkene og fagnettstedene.

#### **Innholdsanalyse av lærebøker og tilhørende fagnettsted**

Ved hjelp av innholdsanalyser av lærebøkene og fagnettstedene analyserer jeg hvilke innholdsmessige relasjoner det er mellom fagnettstedene og lærebøkene. Det gjør jeg ved å teste ut hvordan fagnettstedene remedierer læreboka.

Mediene er i dag ikke lenger avgrenset (Erstad 2005:78). Det er en tendens til å trekke veksler på tidligere medieformer som kan være interessant i denne oppgaven. Bolter og Grusin (1999) har forsøkt å beskrive og analysere overgangen mellom medieformer gjennom begrepet *remediering*. De definerer remediering som *prosessen* hvor de digitale mediene låner eller tar opp i seg tidligere medieformer som film, fjernsyn, foto, maleri og litteratur. Det er ikke bare nye medier som remedierer; gamle medier kan også remediere nye og slik svare på konkurransen fra de nye mediene. Bolter og Grusin hevder for eksempel at fjernsyn i dag remedierer nettmediene ved å ta i bruk elementer fra web og andre digitale formidlingsformer (Bolter og Grusin 2000:194). Remedieringen går to veier, både i det digitale og i det trykte mediet.

Ifølge Bolter og Grusin er det derfor mulig å se på både hvordan fagnettstedet remedierer læreboka og hvordan de remedierer digitale medier. Jeg ser konkret på relasjonen mellom fagnettstedet og lærebokas tekster, innholdsstruktur, forløp og form – altså fagnettstedets remediering av læreboka. Dette er hovedfokuset i innholdsanalysene presentert i kapittel 8. I tillegg ser jeg på hva mediespesifikt fagnettstedet tilbyr – altså fagnettstedets remediering av andre

digitale medier. Noen av lærebøkene har fagnettsted både for lærer og elev, men jeg tar først og fremst for meg elevnettstedet.

Mitt utvalg av enheter for innholdsanalysen består av seks enheter: de tre lærebøkene og de tre fagnettstedene beskrevet i kapittel 3.1. (se også kapittel 8.1.). Først gjorde jeg meg kjent med kapitlene i lærebøkene. Deretter leste jeg lærebøkene på leit etter innholdsmessige, strukturelle, formmessige og mediespesifikke egenskaper i lærebøkene. For å gjøre det mulig å finne generelle likheter og forskjeller mellom lærebøkene og fagnettstedene, satte jeg opp et sett med *variabler* (se vedlegg 3). Disse 13 variablene lå til grunn for innholdsanalysen av lærebøkene. For å systematisere funnene, opprettet jeg en skjematisk oversikt, en kodebok for innholdsanalyse av hver lærebok og fagnettsted (se vedlegg 3). Til forskjell fra en kvantitativ innholdsanalyse hvor hver enkelt variabel har verdier med tallkoder, består verdiene i en kvalitativ innholdsanalyse av tekst (Hellevik [1971] 1999:110). I mitt tilfelle består teksten av et ja eller nei (svar på spørsmålet om det er bruk av variabelen), og dersom variabelen er brukt, står det noen utfyllende kommentarer om bruken av den. I arbeidet med kategorisering hadde jeg et ønske om å få fram både innholds-, struktur-, forløps og formmessige sider ved læreboka.

Underveis i arbeidet med å finne ulike variabler var jeg i tvil om hvilke jeg ønsket å ha med. Jeg var for eksempel i tvil om jeg skulle ta med variabel 13: om brødteksten i læreboka oppfattes fragmentert eller ikke. Her spiller både bruk av bilder i teksten (variabel 1), illustrasjoner (variabel 2), rammer (variabel 5) og oppgaver (variabel 7) inn; variabler jeg hadde med fra før. Spørsmålet var om kanskje variabel 13 var overflødig? Jeg valgte likevel å ha den med som en oppsummering og bevisstgjøring av hvordan bruk av ulike teksttyper som bilder, illustrasjoner, skrevet tekst med mer virker inn på oppfattelsen av en brødtekst som fragmentert. Jeg fant det dessuten viktig å ha med variabelen da lærebokas egnethet for de lange resonnementer og tankerekker er en av lærebokmediets egenarter som ble fremhevet av informantene under intervjuene. Det var viktig at innholdsanalysen favnet spørsmålet om læreboktekstene er mindre fragmentert enn den skrevne teksten i fagnettstedene.

På leit etter fagnettstedenes remediering av lærebokas tekster, innholdsstruktur, forløp og form, ble funn fra innholdsanalysene av lærebøkene brukt. Variablene til innholdsanalysen av fagnettstedene var de samme som for innholdsanalysen av lærebøkene, med unntak av to ekstra variabler: variabel 14) samme struktur som læreboka og 15) bruk av samme teksttyper som læreboka. For å finne svar på variabel 14, sammenlignet jeg kapittelinndelingene i læreboka og fagnettstedet (se vedlegg 3). Variabel 15 er med for å finne ut om fagnettstedene inneholder teksttypene bilde og skrevet ord som er typiske teksttyper for bokmediet (Liestøl 2006). Til slutt

sammenlignet jeg innholdsanalysene av fagnettstedene med resultatene fra innholdsanalysene av lærebøkene og fant fagnettstedenes remediering av læreboka.

For å finne svar på hva som *skiller* fagnettstedene fra læreboka – det mediespesifikke for fagnettstedet – definerte jeg 14 variabler (variabel 16-29). Disse variablene er: 16) eget lærersted, 17) powerpoint presentasjoner, 18) undervisningsopplegg, 19) arbeidsark, 20) forslag til årsplaner/emneplaner, 21) andre tilleggsressurser for lærere, 22) lydklipp, 23) videointervjuer, 24) film/videoklipp, 25) visualiseringer/animasjoner, 26) interaktive oppgaver, 27) test deg selv-oppgaver, 28) forfatterportretter eller liknende og 29) andre tilleggsressurser for lærer og elev. I arbeidet med å definere variablene var jeg spesielt ute etter om fagnettstedene utnyttet mediets egnethet for bruk av teksttypene levende bilder og lyd, om de ga rom for brukerstyring, og i hvilken grad.

I arbeidet med å definere variablene var jeg i tvil om jeg skulle definere én eller to ulike variabler om kjennetegn ved de interaktive oppgavene. Først valgte jeg å ha én variabel. Underveis i arbeidet med kategoriseringen så jeg det hensiktsmessig å dele de interaktive oppgavene inn i to variabler: interaktive oppgaver (variabel 26) og test deg selv-oppgaver (variabel 27), da test deg selv-oppgavene pekte seg ut som en særskilt gruppe standardiserte oppgaver med liten kreativ brukerstyring i forhold til de andre interaktive oppgavene.

Mitt utvalg av enheter avgrenser seg til lærebøker og fagnettsted i norskfaget for Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram – noe som kan svekke innholdsanalysens generaliserbarhet til å gjelde alle fag og trinn. På den annen side kan mine innholdsanalyser være relevante utover mitt prosjekt for eksempel for analyse av forholdet mellom lærebøker og tilhørende fagnettsted i andre fag og på andre trinn.

Vektleggingen av den systematiske innhenting og systematiseringen av datamaterialet gir innholdsanalysene stor grad av reliabilitet. I tillegg til de kvalitative innholdsanalysene, har jeg brukt data fra de kvalitative intervjuene med forlagsrepresentantene beskrevet ovenfor. Spesielt interessant har jeg funnet valgene forlagsrepresentantene har gjort i forbindelse av utviklingen av fagnettstedene. Denne muligheten til å kombinere innholdsanalysene med de kvalitative intervjuene, styrker også analysens reliabilitet.

### **Innholdsanalyse av fagbok**

Säljö's bok *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* (2001) utgjør det empiriske grunnlaget for innholdsanalysen av lærebokas privilegering eller ikke privilegering innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring. Framgangsmåten for analysen er i likhet med framgangsmåten for de

kvalitative intervjuene, basert på Giorgis analysemodell (grundig redegjort for i kapittel 3.3.). I korte trekk: først leste jeg boka grundig to ganger, videre valgte jeg ut meningsenheter for deretter å plassere meningsenhetene innen noen sentrale tema jeg ønsket å skrive om i kapittel 6.3. (hvor presentasjon av analysen finner sted). Disse meningsenhetene undersøkte jeg i lys av oppgavens forskningsspørsmål, ved å stille spørsmål ved de ulike meningsenhetene om for eksempel hva de direkte eller indirekte sier om læringsperspektivets privilegering av læreboka. Slik vurderte jeg både meningsenheter hvor læreboka ble nevnt direkte, men også meningsenheter der læreboka ikke ble direkte nevnt i meningsenhetene, men hvor Säljö snakker om for eksempel samfunnets nye krav til læring og kunnskap, digitale læringsressurser eller ønsket om å bryte et overføringsprinsipp i skolen. I dette vurderingsarbeidet hadde jeg to ulike tilnærminger. Jeg anvendte først en *veridikal* lesing (Kvale 2006:169) hvor Säljös utsagn blir sett på som informant for det sosiokulturelle læringsperspektivets privilegering/ikke privilegering av læreboka. Videre anvendte jeg en *konsekvensbasert* lesing (ibid.:153) for å tolke konsekvensene av et sosiokulturelt perspektiv som basis for pedagogisk praksis og hva disse har å si for lærebokas posisjon. Igjen antar jeg at min bevisste og systematiske innhenting og systematisering av datamaterialet gir innholdsanalysene stor grad av reliabilitet.

I de neste fire kapitlene, oppgavens analysedel, benytter jeg metoden jeg har presentert i dette kapitlet, samt teorien som jeg har presentert i det forrige kapitlet, for å analysere medieforståelsen, og da spesielt forståelsen av lærebok, innenfor det skolepolitiske felt, det pedagogiske felt og produksjonsfeltet for lærebøker: forlagene.

## 4. Læreboka og tidligere skolepolitikk

Vi er nå over i oppgavens analysedel som består av fem kapitler (kapittel 4-8). De to første (dette kapitlet og kapittel 5) ser på skolepolitiske motiver og mål for lærebokmediets rolle i norsk skole fra 1100-tallet til 2009. Deretter følger et kapittel som ser på pedagogiske motiver og mål for læreboka i læringsprosesser fra begynnelsen av 1900-tallet og fram til i dag (kapittel 6). I de to siste analysekapitlene (kapittel 7 og 8) ser vi på den faktiske bruken av læreboka ved å analysere forlagenes produktutvikling til norskfaget for Vg1 studieforbereende utdanningsprogram ved innføringen av Kunnskapsløftet høsten 2006.

Dette kapitlet vil belyse lærebokas stilling i skolepolitikken. Kapitlet tar for seg lærebokas rolle i norsk skole helt fra de første norske skoler fant sted i år 1152 til reformene av grunnskole og videregående opplæring på 1990-tallet. Denne tidsperioden har jeg valgt å kalle *tidligere skolepolitikk* – tiden før det åpnes opp for digital teknologi i skolen. Kapitlet starter med kort å skissere lærebokas tradisjonelle rolle i norsk skole fra de første skoler startet opp på 1100-tallet og frem til det 21. århundret (kapittel 4.1.). Videre går jeg mer detaljert inn i lærebokas stilling i skolepolitikken i to ulike tidsepoker. Først tar jeg for meg lærebokas stilling i tidsperioden fra 1100-tallet og fram til 1850-tallet (kapittel 4.2.). Dette var en periode hvor kirken og katedralenes bokkultur preget de ulike skoleslagene og (lære)-bokas rolle. Formålet er å vise hvor sterkt boka var forankret i skolen og forklare hvordan og hvorfor kirken og kristendommens bokkultur bidro til forankringen. Deretter ser jeg nærmere på lærebokas stilling i moderne skolepolitikk fra 1850-tallet og fram mot årtusenskiftet (kapittel 4.3.). Dette var en tid hvor læreboka i tillegg til å ha en rolle som dannelsesinstrument, også fikk rollen som et viktig skolepolitisk reforminstrument. Kapitlet avsluttes med kort å oppsummere lærebokas rolle i skolepolitikken fra 1100-tallet og til og med 1997 og hvordan og hvorfor det skolepolitiske felt bidro til at læreboka fikk denne rollen (kapittel 4.4.).

### 4.1. Lærebokas tradisjonelle rolle i norsk skole fra 1100-tallet til slutten av 1900-tallet

I starten av innledningskapitlet så vi et tresnitt fra 1500-tallet. Det er hentet fra Liv Kari B. Tønnessens bok om norsk utdanningshistorie (Tønnessen 2004:13). Tresnittet viser et situasjonsbilde fra et klasserom i latinskolen, og illustrerer godt hvordan boka sto i sentrum for undervisningen i latinskolen i Norge på 1500-tallet. På den tiden hadde det eksistert skoler i Norge i lang tid. Det er usikkert når de første norske skoler fant sted, men det regnes som sikkert at det var etablert skoler ved katedralene i Nidaros, Bergen, Oslo, Hamar og Stavanger rundt år 1152. Da ble nemlig Norge skilt ut som egen kirkeprovins (ibid.:12). Katedralskolene (de fem

katedralskolene nevnt ovenfor samt katedralskolen i Kristiansand<sup>15</sup>) og latinskolene (opprettet i andre byer) fikk etter hvert selskap av andre skoleslag, og på 1850-tallet hadde det norske skolesystemet utviklet seg til et tredelt skolesystem: latinskolen, borgerskolen og allmueskolen.

Forskjellen mellom katedral- og latinskolen på 1100-tallet og 1800-tallets differensierte skolesystem er stor, ikke bare tidsmessig, men også i opplæringens omfang og samfunnsmessige betydning. Det har skjedd en utvikling fra en latinskole med behov for å utdanne prester og senere også embetsmenn, mot allmueskolen og et ønske om ”å frelse folket” til borgerskolens oppgave å skape yrkeskvalifisert arbeidskraft (Baune [1995] 2007:41). Uavhengig om det var kirken, embetsstaten, kongen eller borgerskapet som bestemte innholdet i skolene, var (lære-)bøkene sentrale i de tre skoleslagene, men innholdet i bøkene endret seg i forhold til formålet med skolene og fagkretsen skolene tilbød.

I tiden 1850 til 1940 utviklet de frittstående skoleslagene seg trinnvis mot en samordning kalt enhetsskolen. Det skjedde slik en endring fra standsdelte skoler til en nasjonal enhetsskole (Bergesen 2006:17). I arbeidet med å nasjonalisere Norge startet det i 1863 en skolepolitisk kamp om å få innført P. A. Jensens lesebok i allmueskolen – en kamp som varte helt til 1880 (Grankvist 2000:85ff). Denne kampen (som blir mer detaljert omtalt i kapittel 4.3.) illustrerer godt lærebokas rolle i kampen for å få skolepolitisk gjennomslag. For ytterligere å sikre skolepolitisk gjennomslag, ble det i 1888 innført en godkjenningsordning for kristendomsbøker for å styrke samsvar mellom skolens formål og lærebøkernes innhold (Bratholm 2001). Perioden fra 1850 til 1940 bærer preg av et skolepolitisk ønske om, og også i perioder *påbud* om, lærebøker; noe som ytterligere styrket lærebokas rolle i skolen. Perioden bærer også preg av et nært forhold og konsensus mellom skolepolitikkenes ønske om lærebøker i skolen, lærebøkernes rolle i spørsmål knyttet til undervisning, oppdragelse og læring – pedagogikken – og forlagenes utvikling av lærebøkene.

Historien forteller også at læreboka fortsatte å ha en sterk stilling i skolen og samfunnet også i utviklingen av et velferdssamfunn og en velferdsskole i etterkrigstiden. Til tross for at staten gjennom læreplaner gradvis prøvde å styre innholdet og formålet med skolen, hadde vi ved utgangen av det 20. århundret fortsatt en tradisjon for at lærerne ved skolen la opp undervisningen ut fra lærebokforfatterens tolkninger av den formelle læreplanen (Jensen 1999:111f). Denne tradisjonen kom via det religiøse og kristendommens nære forhold til bokkulturen. Tradisjonen ble ytterligere forsterket via lærerutdanningen utover på 1800-tallet (Tønnessen 2004:35) som følge av økt fokus på pedagogikk i lærernes utdanning (Tønnessen

---

<sup>15</sup> Katedralskolen i Kristiansand ble opprettet først på 1600-tallet.

2004:35,49) og pedagogikkfagets fokus på læreboka som medium for læring (utdypes i kapittel 6).. Lærerne har valgt å legge opp undervisningen etter læreboka selv om staten ønsket noe annet. Altså har det funnet sted en form for autonomi hos lærerne og pedagogene. Videre kan man kanskje avlede at boka var viktig for lærernes og pedagogenes autonomi. Hva da når – eller hvis – boka forsvinner og pedagogene ikke lenger kan forholde seg til lærebokforfatterens tolkning av læreplaner men i stedet må forholde seg til linking? Foreløpig lar jeg spørsmålet henge i lufta. Det vil først bli tatt opp igjen i slutten av oppgaven.

En kort oppsummering av lærebokas tradisjonelle rolle i norsk skole vitner om at læreboka har hatt en helt unik rolle i norsk skole helt siden 1100-tallet og fram til år 1996. Jeg vil videre vise hvordan kirken og staten som to dominerende former, har hatt betydning for lærebokas sentrale rolle i norsk skole. Først vil jeg vise hvordan og hvorfor kirken og kristendommen har brukt læreboka som medium for en boklig dannelseskultur. Vi skal også se hvordan kirkens bruk av læreboka som medium inspirerte borgerlige og politiske interesser til å bruke boka som medium for formidling av realfag og kongelig lojalitet.

## **4.2. Kirken og kristendommens bokkultur**

Boka og bokkulturen hadde en nøkkelrolle allerede i de første katedralskoler i Norge på 1100-tallet. Kristningen av Norge knyttet landet til europeisk skrifttradisjon og åndsliv, og Katedralskolene skulle være presteskoler og kompetansesentra for boklig lærdom. Denne bokkulturen var vår første dannelseskultur, og (lære-)boka fikk rollen som dannelsesinstrument. Katedral- og latinskolene ble våre viktigste skoler i hele ”sjølvstendetida” fram til 1319 (Grankvist 2000:23).

Men, katedral- og latinskolen var et tilbud kun for de færreste. Hva med skoletilbudet for flertallet av barna? I løpet av 1200-tallet ble det lovfestet religionsopplæring for allmuen, og den norske kirke fikk i ansvar å sørge for at allmuen lærte *Fadervår*, *Trosbekjennelsen* og *Mariabønna* (Ave Maria). Etter hvert ble egne allmueskoler opprettet som en direkte følge av innføringen av konfirmasjon i 1537. Det var året den evangelisk-lutherske kirke ble innført i Danmark-Norge, og det var kravet til basiskunnskaper i kristendom som formet den undervisningen allmuen fikk i de første 200 år etter reformasjonen startet i 1537 (Grankvist 2000:38).<sup>16</sup>

På 1600- og 1700-tallet vokste borgerskapet fram (Tønnessen 2004:10). Katedral- og latinskolen framsto ikke som særlig tjenlig for det nye borgerskapet, knyttet som den var til det gamle samfunnet. Derfor tok borgerskapet selv hånd om å etablere skoler for sine barn, et skoleslag

---

<sup>16</sup> Allmueskolene danner det historiske grunnlaget for den 10-årige grunnskolen vi har i dag.



hvor det ”reale” skulle stå i sentrum. De skulle styres av borgerne selv – og ikke av kirken. Latinskolen hadde også religion på undervisningsplanen, men fagkretsen var bred og sammensatt, med vekt på nyttig realkunnskap (Tønnesen 2004:21f). Borgerskolen fikk fort flere elever enn latinskolen.

Bokkulturen og læreboka sto sentralt i skolepolitikken som styrte latinskolen, allmueskolen og borgerskolen. Året 1529 er et merkeår for lærebokas historie. Da skrev Martin Luther *Luthers lille katekisme* som grunnlag for undervisning i den kristne barnelærdommen. Slik fikk skolen vår ei *lærebok*, og læreboka ble ifølge historikeren Rolf Grankvist (2000:26) brukt i over 400 år i norsk skole. Året 1607 ble et nytt merkeår for lærebokas rolle i norsk skole. Dette året fikk Norge sin egen kirkeordinans (forskrift, håndbok for kirkens virksomhet). Som vist i utdraget fra skolelover på 1600-tallet nedenfor, ble det i 1607-ordinansen innført en obligatorisk lærebok, *Degnboken*, som stort sett var en oversettelse av Luthers lille katekisme. Gjennom dette skolepolitiske *påbudet* om lærebok ble ikke bare Martin Luthers lille katekisme mer styrende enn før, men vi fikk også en sterkere lærebokstyrt undervisning.

#### ”Skolelover” 1600-tallet (Grankvist 2000:28)

- 1) Den danske kirkeordinans 1537–39: ”Barnelærdom at være i all Huse”. Degnen får undervisningsoppgaver.
- 2) Den norske kirkeordinans 1607: Degnen skal undervise de unge en gang i uka. ”Degnbogen” innføres som styrende element. Prestens preken skal være kristendomsopplæring.
- 3) Kristian Vs norske lov 1687: Krav om ”undervisningsplikt” for hvert prestegjeld. Søknepresten får ansvar for inspeksjon av undervisninga. Omgangsskole innføres. Degnen skal undervise 2 ganger i uka.

På 1700-tallet kom pietismens inntog i norsk skole, og for pietistene var det ikke lenger nok å lære de kristne grunnsannheter i ortodoksiens ånd; religionsundervisningen skulle forandre menneskets daglige liv. Derfor ble morallære like viktig som intellektuell kunnskap, og *Det nye testamentet* ble en viktig lærebok for allmuen som en rettesnor for hvordan mennesket skulle leve. Luthers katekisme ble, som før, en viktig lærebok i undervisningen, men katekismetekstene ble supplert med bibeltekster fra *Det nye testamentet* for å knytte katekismetekstene til dagliglivet (Grankvist 2001:35). I 1737 ga biskop Erik Pontoppidan ut læreboka *Sandhed til Gudfrygtighed*. Læreboka inneholdt 759 spørsmål som elevene skulle lære utenat, og den ble oppfattet som og brukt som nærmest obligatorisk. Pontoppidans bok beholdt en sentral plass helt til allmueskolen ble en folkeskole på slutten av 1800-tallet (Bergesen 2006:17; Tønnessen 2004:17ff). I tillegg til en

lærebokstyrt undervisning, var undervisningen også salmebokstyrt. Elevene måtte pugge salmer, og *Kingos salmebok* fra 1699 ble brukt som ”pensumbok” i nesten 200 år. Først i 1869 ble *Kingos salmebok* avløst av *Landstads salmebok*.

I 1739 kom ”Forordning om Skolerne på Landet i Norge” (Tønnessen 2004:17f). Foruten at loven har fått en formålsparagraf, oppsummerer Grankvist (2000:39) det sentrale i skoleloven i fire hovedpunkter (illustrert nedenfor). Her er det verdt å merke seg at lesing kommer inn som eget obligatorisk fag og at årsaken er religiøst begrunnet.

#### Skolelova av 1739 (Grankvist 2000:39)

- 1) *Tvungen skoleplikt i 3 måneder årlig for alle barn mellom 7 og 12 år.*
- 2) *Menighetsfinansiering og menighetsdrevne skoler for allmuen.*
- 3) *Lesing definert som obligatorisk fag, for å sikre en personlig kristendom i pietismens ånd.*
- 4) *Skriving og regning som frivillige skolefag, om kunnskap her kan være nyttige i forhold til den sentralistiske formålsparagrafen.*

Som vi har sett så langt i dette kapitlet, var det den norske kirke som hadde den dominerende rollen i skolene som ble etablert i middelalderen, men det var ikke bare kirken som var opptatt av det religionsbaserte skole- og utdanningssystemet. Her hadde kirke og kongemakt en felles interesse. Kongemakten hadde sterk interesse av å oppdra allmuen i de kristne grunnsannheter. Latinskolen ble brukt som redskap for å styrke kongetroskap og lojalitet mot staten, og som et virkemiddel i kampen, ble det laget sensurerte lærebøker i historiefaget (Grankvist 2000:44). Et eksempel er skoleboka *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere* fra 1777 hvor Ove Malling propaganderer om hvordan menn og kvinner gjennom alle tider har vist troskap og lojalitet mot konge og stat (Grankvist 2000:44). Boka er et direkte resultat av lovendringen i 1775 hvor det ble innskjerpet at hovedvekten av undervisningen i latinskolen skulle ligge på religion og på de klassiske språkene. Skolen og lærebøker ble bevisst brukt, og mer enn før, som instrument for fellesmonarki og enevelde. Slik fikk lærebøker rollen som viktig medium for ”politiske interesser”, i tillegg til rollen som medium for kirken og kristendommens bok- og dannelseskultur. Læreboka hadde fått rollen både som dannelses- og lojalitetsinstrument, og læreboka er tydelig inkludert i skolepolitikkenes doxa.

Det er et langt sprang i tid mellom middelalderens kloster- og katedralskoler som oppsto på 1100-tallet og 1850-årenes tredelte skolesystem: latinskolen, borgerskolen og allmueskolen. En

annen viktig forskjell viser seg i opplæringens omfang og samfunnsmessige betydning. Dette ble så vidt nevnt i kapittel 4.1. La meg videre utdype dette nærmere. I middelalderen var kloster- og katedralskolene først og fremst beregnet på noen få: de som tok sikte på et liv i klosteret eller i kirkens tjeneste. På 1800-tallet hadde skolen fått en langt større betydning i barnas sosialiseringssprosess. På denne tiden gikk de fleste barn på skolen i en viss periode av barndommen, men ikke på den samme skolen. Hvilken skole eleven gikk på var avhengig av sosial bakgrunn. Samtidig var deres framtidige yrkesmuligheter og sosiale posisjon bestemt av hvilket skoleslag de gikk på. Det enkelte skoleslag måtte sørge for å gi en utdanning som passet for elevenes framtidige virksomhet – innenfor den standen de tilhørte. Lærebøkene var også tilpasset de ulike skoleslagene, noe som var tilfellet for lærebøkene i kristendom med begrunnelsen at det var "[...] umulig, at en Religions Lærebog, som skal gjelde for alle Stænder, kan have en hensigtsmessig Indretning" (Bech 1788, sitert etter Baune [1995] 2007:42). Skolesystemet på 1850-tallet var et speilbilde av stendersamfunnet: latinskolen for embetsstandens sønner, borgerskolen for borgerskapet og allmueskolen for de fattige. Det ulike i utdanningssystemene skyldtes ikke, ifølge Baune ([1995] 2007), bevisste og planmessige tiltak fra statens side. På denne tiden var det en kultur for politikerne at staten skulle gripe minst mulig inn i næringslivet og annen virksomhet, og det var derfor ikke aktuelt å styre utviklingen i utdanningssystemet som helhet. Dette endres i tiden fra 1850-tallet, kalt den moderne tid.<sup>17</sup>

### **4.3. Statens nasjonalisering og læreboka som reforminstrument**

I løpet av siste halvdel av 1800-tallet gjennomgikk mesteparten av det norske samfunnet store endringer. Norge fikk en sterk nasjonal oppvåkning etter dansketiden. Den nasjonale oppblomstringen og en modernisering førte til store omformingsprosesser for landet. Skolepolitikken, skolen og læreboka var sentrale i arbeidet med å forme Norge som nasjon. I tiden fremover gjennomgikk skolens struktur og innhold store forandringer. Et viktig grep var å utvikle en felles skole for alle, og de tre frittstående skoleslagene utviklet seg trinnvis mot en samordning kalt enhetsskolen (Tønnessen 2004). Første skritt i retning en kommende enhetsskole var lov om allmueskoler i 1848 (i byene) og 1860 (på landet). Sentralt i lovene var formålsparagrafen om at skolen skulle hjelpe hjemmet med oppdragelse av barna og i tillegg gi dem kunnskap og ferdigheter som kreves for et samfunnsmedlem (Grankvist 2000:73). Allmueskolen fikk slik sett en dobbel formålsparagraf da den skulle kombinere kristen oppdragelse med en statsborgerlig oppdragelse, og dermed var skolen på vei bort fra en ren kristendomsskole og på vei mot en "folkeskole" (Grankvist 2000:73). Men, dersom foreldre, som tidligere hadde sendt barna sine til såkalte "skikkelige skoler", skulle godta å sende barna sine på

---

<sup>17</sup> Tiden fra 1850-tallet kalles ofte *den moderne tid* (Tønnessen 2004:26).

felles folkeskoler, måtte en rekke tiltak settes i verk. Et av tiltakene var å utvide fagkretsen og produsere en moderne lesebok.

Et ønske om en egen lesebok ble et første skritt på veien mot å utvide fagkretsen utover kristendoms kunnskap, lesing, skiving og regning. Men det måtte en skolepolitisk vilje og kamp til for å få ønsket oppfylt. Striden jeg her vil gjenfortelle, tok det nærmere 20 år å avslutte. Det var behov for en lesebok med et allment innhold, og P. A. Jensen fikk oppdraget i 1858 av Kirkedepartementet, som på den tiden drev med forarbeidet til loven om allmueskolene fra 1860. Også her ble leseboklesing bestemt som eget undervisningsemne (Grankvist 2000:86). I 1863 kom så Jensens *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*. Det var en bok i tre bind beregnet for stigende nivå i skolen, og den inneholdt sagn og eventyr, regler og rim og utdrag fra skjønnlitteraturen som Bjørnsons *En glad gutt*. Den inneholdt også fagartikler og lesestykker med mer allment orientert innhold innen geografi, historie, økonomi med mer og sanger diktet av Jensen selv (Tønnessen 2004:28f). De verdslige fagene hadde fått plass i leseboka – slik skoleloven av 1860 bestemte. Dette førte likevel til ny strid. For til forskjell fra tidligere var skolen nå blitt mer demokratisert (Tønnessen 2004:44). Selv om læreboka ble godkjent til skolebruk i mai 1863, var det opp til lokale skolekommisjoner å avgjøre om leseboka skulle innføres.<sup>18</sup> Mange skolekommisjoner viste stor motstand, og denne motstanden rettet seg særlig mot folkeeventyrene. Grankvist forteller at Kirkedepartementet var bekymret over motstanden mot leseboka, men den nye leseboka var så sentral i de nye skolelovene både for by og land, at både politikere og skolefolk advarte departementet mot å gi etter (Grankvist 2000:89). I 1867 kom en ny, revidert utgave av Jensens lesebok. Her var bl.a. *En glad gutt* tatt ut. Den nye utgaven vakte mindre motstand, og i 1880 var Jensens lesebok innført over hele landet. Den skolepolitiske kampen om å få innført P. A. Jensens lesebok illustrerer hvor sentral læreboka var i den moderne skolepolitikken. Læreboka hadde fått rollen som skolepolitisk reforminstrument. Samtidig viser kampen om å få innført leseboka hvor vanskelig det var å bryte med kirken og kristendommens bokkultur – bokkulturens hegemoni.

Etter hvert kom det også lærebøker i de forskjellige fagene. Historie og geografi hadde fått sine første lærebøker alt på 1830-tallet. I 1870-åra ble nye borgerlige fag innført, og perioden var derfor en rik tid for lærebokproduksjonen. En ny lærebok i geografi kom i 1876. Naturkunnskap fikk sin egen bok i 1879. Samme år kom A. E. Eriksens lærebok i fedrelandshistorie (Grankvist 2000:95). Historieboka og geografiboka hadde begge fått offentlig støtte, og lærebøkene ble aktivt

---

<sup>18</sup> I hver kommune skulle en skolekommisjon ”vaage over alt, hva der kand tjene til Skolevæsenets Tarv” (Tønnessen 2003:44). Sognepresten var formann, i tillegg besto skolekommisjonen av ordfører, lærerrepresentant og kommunestyrevalgte medlemmer (ibid.).

brukt i nasjonsbyggingen av Norge. Selv om nye fag og nye lærebøker kom til, møtte de fleste elevene disse nye skolefagene som emner i leseboka. Derfor måtte Folkeskoleloven av 1889 – i likhet med loven av 1860 – få sin egen lesebok, og sentral var Nordahl Rolfsens *Læsebog for Folkeskolen*. Leseboka var i bruk i norsk skole helt fram til 1950-tallet (Grankvist 2000:96f).

En oppsummering av perioden fra siste halvdel av 1800-tallet og fram til andre verdenskrig viser en utvikling mot stadig mer makt til verdslige, lokale og demokratisk valgte krefter. Skolen ble gradvis mer uavhengig av kirken, og det lokale selvstyret har aldri vært større enn omkring overgangen til det 20. århundret, noe som var i tråd med de sterke demokratiske strømningene i tiden. Allmueskolen hadde tidligere vært påbudt av konge og kirke, og folket selv følte ikke noe behov for den. Med moderniseringen og nye tider krevde samfunnet ny kunnskap. Folket selv begynte å ønske skolen, og først da ble det sving på den. Staten tok gradvis kontroll over skolesystemet, og det var et skolepolitisk ønske at alle skulle ha lik rett til utdanning og følge samme utdanningssystem. Selv om et nytt doxa ble etablert, fortsatte det demokratiske å legitimere og inkludere læreboka; Et viktig skolepolitisk våpen i kampen om skolepolitisk gjennomslag var produksjon av lærebøker. Felles lese- og lærebøker førte til at elevene lærte det samme, noe som sikret implementering av de skolepolitiske intensjonene. Dette peker på lærebokas viktige rolle som skolepolitisk reforminstrument i et demokratisk perspektiv.

Etter krigens slutt i 1945 gikk Høyre og Venstre sammen i et slags ”sosialdemokratisk kompromiss”, og den politiske enigheten var stor i 1950- og 60-åra (Tønnessen 2004:61). Det viktige nå var å bygge velferdsstaten – og en velferdsskole. Den første viktige oppgaven var å utvide den obligatoriske skolegangen til en niårig skole for alle. Tekstene og bildene i lesebøkene på denne tiden illustrerer hvilke holdninger politikken og staten ønsket skulle gjenspeiles i samfunnet. Som eksempel kan nevnes boka *Lesebok: Første Skoleåret* fra 1950-tallet, hvor elevene i et av stykkene lærer om det norske flagget, og elevene oppfordres til å være glad i landet sitt og det norske flagget (Tønnessen 2004:76). Theo Koritzinskys samfunnskritiske analyser på 1970-tallet av lærebøkene viser at staten fortsetter å bruke lærebøkene til ”å bygge en vellykket nasjon”. Koritzinsky konkluderte sine analyser med at lærebøkene var ”agenter” for borgerskapets verdier. Han fant lærebøkene sterkt betont av det vellykkede i vår kultur, av lov og orden og interesser og verdier i harmoni – typiske innslag i konservativ samfunnsideologi (Tønnessen 2004:79).

I 1969 lyktes det politiske samarbeidet mellom Høyre og Venstre med å få lovfestet en niårig obligatorisk skole. *Mønsterplanen av 1974* (M74) ble til som følge av lovfestingen. Nytt i mønsterplanen var at det var åpnet opp for en frihet i valg av lærestoff som en ikke har hatt verken før eller siden i norsk skole (Tønnesen 2004:84). Planen ga omfattende lister over emner

innenfor de ulike fagene, men lærerne måtte gjøre et utvalg og kom slik inn som aktører. Den skolepolitiske intensjonen bak å gi lærerne frihet til å velge lærestoff, var pedagogisk differensiering på den måten at læreren, som jo var den som kjente elevene godt, kunne velge ut lærestoff som ville interessere elevene. Slik ville læringsutbyttet for elevene øke (Tønnessen 2004:84).

På 1980-tallet fikk Høyre stor oppslutning, og med ”høyrevinden” tok den politiske enigheten slutt (Tønnessen 2004:85). Høyre tok over den skolepolitiske ledelsen, og de ønsket en skole som var mindre opptatt av å forandre samfunnet, og mer konsentrert om å lære bort kunnskaper og ferdigheter. Høyre var bekymret over skolens lærestoff ifølge M74, og de ønsket å begrense lærernes frihet i valg av lærestoff, noe også lærerne selv ønsket. Skoleforskning fra tiden M74 dominerte, kunne nemlig fortelle at de fleste lærere ikke ønsket et kjernestoff i de obligatoriske fagene (Tønnessen 2004:85). Forskningen viste også at få lærere benyttet den nyvunne friheten, og at de fleste holdt seg – som før – til lærebøkene (ibid.). Lærerne hadde med M74 fått en rolle som aktør i utvelgelsesprosessen av lærestoff, men de ønsket ikke å ha rollen.

Høyre tok til å revidere M74, og i 1987 kom *Mønsterplanen av 1987* (M87). En stor endring var at lærestoffet ble delt inn i hovedemner, delemner og stikkort, fordelt på treårsbolker. Hovedemnene og delemnene skulle alle arbeide med, men stikkordene var veiledende. Dermed fikk Høyre gjennomslag for sitt ønske om en sterkere føring for hva elevene skulle lære. Skolen – i stedet for den enkelte lærer – ble koblet inn som beslutningstaker i det endelige utvalget av lærestoff. Ved den enkelte skole skulle det lages en lokal læreplan hvor M87s hoved- og delemner skulle plasseres på de ulike trinnene. Prosessen det krevde å utarbeide en slik plan, skulle ytterligere sikre at alle emnene i mønsterplanen ble gjennomgått. Men igjen styrte læreboka. Skolens utvalg baserte seg som oftest, både i grunnskolen og videregående opplæring, på lærebokforfatterens tolkninger av den formelle læreplanen (Jensen 1999:111). Det har også vist seg at det blant lærerne ikke var noe tradisjon for å gå dypt inn i læreplanen. Ekstreme tilfeller er grunnskoler som i 1989 hadde samtlige eksemplarer av M87 stuert bort på lagre i skolens kjellere (ibid.). Det var læreboka lærerne forholdt seg til, og det var læreboka som styrte innholdet i undervisningen. Dette forteller at skolene, på lik linje med lærerne, ikke ønsket frihet eller å være en sentral aktør i utvalget av lærestoff. Skolene og lærerne ønsket læreboka.

Ettersom læreboka styrte undervisningen ble det et viktig skolepolitisk grep å produsere *nye* lærebøker til nye skolepolitiske reformer. Det var viktig å utvikle nye lærebøker i tråd med reformens intensjoner og bytte ut gamle, i alle fag og på alle klassetrinn, da fortsatt bruk av dem ville forhindre den skolepolitiske fornyelsen som var ønsket (Tønnessen 2004:118). Dette var

Gudmund Hernes bevisst på da han tok til med å reformere grunnskolen på 1990-tallet. Hernes, som var statsråd i første halvår av tiåret, ønsket endringer i det norske utdanningssystemet. Han mente at utfordringen for norsk skolepolitikk var at landet ikke fikk nok kompetanse ut av befolkningens talent (NOU 1988:28 ifølge Tønnessen 2004). Derfor satte han i gang å reformere grunnskolen med Reform 97. Lærebokproduksjonen hadde en sentral rolle i reformarbeidet til Hernes. Ja, så sentral var den at nettopp hensynet til lærebokproduksjonen var et skolepolitisk argument for en rolig innføringstakt av reformen (Tønnessen 2004:118). I tillegg til grunnskolereformen Reform 97 kom det på 1990-tallet også en reform for videregående: Reform 94. Det ble lovfestet rett til treårig videregående opplæring for ungdom mellom 16 og 19 år, og antall grunnkurs ble redusert til 13. Læreplanene var målstyrte fordi de inneholdt mål og hovedmomenter. Hovedmomentene kunne ikke velges bort, men var minimumskravet alle skoler og elever skulle arbeide med (Telhaug 1997:173). Nye lærebøker kom raskt på plass (Tønnessen 2004:125). Også i Reform 94 hadde læreboka en viktig rolle som skolepolitisk reforminstrument. Historien gjentar seg.

#### **4.4. Oppsummering**

Vi har i dette kapitlet sett hvordan boka og læreboka allerede i de første skoler som ble opprettet på 1100-tallet, ble medium for kirken og kristendommens dannelseskultur. Videre ble læreboka også brukt som medium for kongelig lojalitet, nasjonaloppbygging og skolepolitisk gjennomslag. Det har i hele perioden fra 1100-tallet til slutten av 1900-tallet vært det Bourdieu vil kalle en doxisk forståelsen av læreboka. Kapitlet belyser også hvordan kirken og staten som to dominerende former, har støttet denne doxiske forståelsen av læreboka. Kirken og staten har begge ønsket læreboka som medium for kirkelige og statlige interesser. De har ved blant annet å lovfeste bruk av lærebøker og bruke dem som dannelses- og reforminstrument, opprettholdt, og også forsterket, den sentrale rollen læreboka fikk i norsk skole allerede fra de første katedral- og latinskoler ble opprettet på 1100-tallet. Slik fortsatte læreboka å ha en sentral rolle i nye skoleslag som vokste fram, og læreboka hadde en like sentral rolle som skolepolitisk reforminstrument i de skolepolitiske reformene på 1990-tallet som i det stenderdelte skolesystemet på 1850-tallet. Læreboka har i nærmere 900 år vært fleksibel gjennom både skolepolitiske, teknologiske og faglige endringer.

De to dominerende formenes – kirken og staten – ønske om å inkludere læreboka i deres doxa, har ført til lite eller ingen strid om læreboka i det skolepolitiske felt. Vi skal i neste kapittel (kapittel 5) se hvordan dette endres når det i skolepolitikken åpnes opp for bruk av ny teknologi i skolen.

## 5. Læreboka og nyere skolepolitikk

I dette kapitlet skal vi se hvordan medieforståelsen til det skolepolitiske felt har endret seg i perioden 1996 til 2009 – her kalt nyere skolepolitikk. I 1996 startet det skolepolitiske felt for fullt å tone opp igjen en satsing på IT i norsk utdanning (Erstad 2005:115f). Allerede i siste halvdel av 1980-tallet hadde Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet en optimistisk tro på bruken av datamaskiner i skolen (ibid.). De satset stort på å utvikle en programvare for skolen, men satsingen kollapset. Derfor ble satsingen på EDB – som senere ble kalt IT – tonet ned. Fra midten av 1990-tallet har det skolepolitiske felt gradvis åpnet opp igjen for bruk av ny teknologi i undervisningen.

Første delkapittel (kapittel 5.1.) viser det skolepolitiske bruddet med lærebokas sentrale rolle i skolen (vist i kapittel 4). Deretter ønsker jeg å vise hvordan digitale medier er blitt det nye skolepolitiske mediet (kapittel 5.2.). Til grunn for kapitlet ligger mine analyser av skolepolitikken med medieforståelse etter at det skolepolitiske felt har åpnet opp for bruk av digitale læremidler og digitale tekster. Analysene tar utgangspunkt i hvordan boka som medium blir omtalt, beskrevet og vurdert sett i forhold til digitale læremidler og digitale tekster i fire skolepolitiske dokumenter fra tidsperioden 2004-2009. Kapitlet avsluttes med å trekke noen konklusjoner om hvordan læreboka har fått en mer diffus og omstridt og kanskje mer problematisk rolle i skolen i tiden etter læreboka ikke lenger er en del av skolepolitikken doxa (kapittel 5.3.).

### 5.1. 1996-2003: bruddet med lærebokas sentrale rolle

I perioden fra 1996 til 2003 ble det gjort flere ”skolepolitiske grep om IKT” i skolen (Erstad 2005:115f). I 1997 opprettes Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU). ITU er en nasjonal FoU-enhet (forsknings- og undervisningsenhet) innen feltet IKT og utdanning, og ble opprettet som et sentralt prosjekt i handlingsplanen *IT i norsk utdanning 1996-1999*.<sup>19</sup> Planen ble til som følge av et skolepolitisk ønske om å åpne opp for ny informasjonsteknologi i undervisningen. Planen satte ”teknologispørsmål på dagsordenen i forhold til utdanningssystemet som helhet” (Erstad 2005:117). Hovedfokuset var implementering av teknologi, som sertifisering, kursing og infrastruktur (ibid.:116f) – forutsetninger for å kunne anvende IT i utdannelsen. Men departementet viste allerede i denne første planen et ønske om å utvikle digitale læringsressurser. Blant annet opprettet de ”arbeidsgruppen for digitale læremidler” (ibid.:116).

---

<sup>19</sup> En pressemelding pr. 22.6.2009 fra Kunnskapsdepartementet forteller at ITU fra 1. januar 2010 skal bli en del av Senter for IKT i utdanningen. Senteret blir en sammenslåing av ITU, Uninett abc og utdanning.no. Tilgjengelig URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2009/senter-for-ikt-i-utdanninga-til-tromso.html?id=568089>.



Det skolepolitiske ønsket om pedagogisk bruk av IKT – og ikke bare som et arbeidsredskap – er enda tydeligere i neste handlingsplan *IKT i norsk utdanning – Plan for 2000-2003*. Kartlegginger, undersøkelser og rapporter viste at Norge lå langt framme i utstyrssituasjonen sammenlignet med andre land (Erstad 2005:117). Det grunnleggende begynte å falle på plass, og derfor kunne departementet i denne planen rette seg mer mot de pedagogiske utfordringene enn de gjorde i den forrige planen (Erstad 2005:117; Søby 2008:234). Erstad kan fortelle at det også i perioden fra 2000-2003 ble satset på utvikling av digitale læringsressurser (Erstad 2005:118). Digitale læringsressurser er uten tvil blitt et skolepolitisk ønske.

Skolepolitikkenes ønske om økt bruk av digital teknologi i utdannelsen ved blant annet å satse på digitale læringsressurser truet lærebokas sentrale rolle i skolen. Det førte også til et skolepolitisk brudd med læreboka, og bruddet ble ytterligere forsterket ved at kirke-, utdannings- og forskningskomiteen i år 2001 opphevet godkjenningsordningen for lærebøker fra 1889. Grunnen til det skolepolitiske ønsket om å oppheve en over 100 år gammel ordning, var å følge Regjeringens politikk om å gi kommune og fylkeskommunene større frihet til å bestemme hvordan opplæringen skulle gjennomføres. Nå skulle det være skolens og lærernes ansvar å legge opp undervisningen – uavhengig av lærebøkene i de enkelte fagene. Skolene ble også oppmuntret til å bruke flere lærestoffkilder samt stimulere til aktiv lærebokkritikk av eksisterende lærebøker (Bratholm 2001). Opprettelsen av godkjenningsordningen kan, ifølge Torunn Lauvdal (2004 i Bratholm 2001), forstås som et middel for å sikre den statlige styringen av skolens innhold. Slik sett kan utviklingen av godkjenningsordningen ses på som et skifte *fra* en tid hvor kirke, konge og stat aktivt brukte læreboka som dannelses-, lojalitets og reforminstrument *til* mindre styring av innholdet og formålet med skolens bruk av læringsressurser.

## **5.2. Digitale tekster: det nye skolepolitiske mediet?**

I skrivende stund er den skolepolitiske reformen Kunnskapsløftet nylig ferdig innført på alle trinn. Til tross for 1990-tallets reformer på alle utdanningsnivå, så skolepolitikere det nødvendig med en ny, omfattende reform av grunnutdanningen og videregående opplæring. Norsk skole hadde ifølge Halvard Hølleland (2007:19ff) fått problemer, problemer som hadde utviklet seg over tid. Det såkalte PISA-sjokket i desember 2001 var ifølge Helge Ole Bergesen (2006) ”dråpen som fikk begeret til å flyte over” (Bergesen 2006). Bergesen (2006) skildrer møterommet i 4. etasje i Stortinget var fullt av journalister, TV-kameraer og mikrofoner da ”Programme for International Student Assessment (PISA) 2000” – en OECD-undersøkelse om skoleferdigheter over hele den vestlige verden – skulle presenteres. Det var første gang Norge var med i undersøkelsen (Sjøberg 2007:112). Dommen var klar: Norsk skole var ikke i nærheten av å være

blant verdens beste. Høyre som akkurat hadde overtatt den politiske ledelsen i Utdannings- og forskningsdepartementet, klaget over kvalitetsproblemer i norsk skole. Nå kom PISA-resultatene ”beleilig” (Bergesen 2006:42). Selv om det også kom fram positive sider med norsk skole, druknet dette i alt det negative som kom fram (Telhaug 2008). Det etterlyses mer fokus på læring, mer faglig og didaktisk kunnskap i skolen og mer kunnskap om skolens resultater og elevenes læringsutbytte (Bergesen 2006: 64f). Kristin Clemet – daværende utdanningsminister – satte i gang utarbeidelsen av Kunnskapsløftet. Høsten 2006 startet innføringen av reformen for de første utdanningsnivåer, og skoleåret 2008/2009 var reformen innført på alle trinn i grunnskolen og videregående opplæring. Videre i kapitlet presenteres analyser av fire skolepolitiske dokumenter som alle er sentrale for utviklingen og innføringen av Kunnskapsløftet. De fire dokumentene er: *Program for digital kompetanse* (Utdannings- og forskningsdepartementet (2004), St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring, Læreplan i norsk* (Kunnskapsdepartementet 2006) og St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Jeg ønsker å vise hvordan synet på digitale tekster varierer, men nå er i ferd med å ta over lærebokas rolle som reforminstrument. Analysene går gjennom sentrale formuleringer i dokumentene, dokumentenes fokus og budsjettmessige prioritering.

*Program for digital kompetanse (p/dK)* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004) var i perioden 2004 til 2008 en sektorovergripende og helhetlig IKT-satsing i norsk utdanning. Programmet ønsker å gjøre digital kompetanse til alles eiendom, og et av programmets fire hovedmål er: ”[...] I 2008 skal det norske utdanningssystemet være blant de fremste i verden når det gjelder utvikling og pedagogisk utnyttelse av IKT i undervisning og læring” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:14). Sitatet forteller at departementet ikke bare *ønsker* en satsing på bruk av IKT i norsk skole, men at de satser høyt. Norge skal være en foregangsnaasjon i pedagogisk utnytting av IKT.

For å nå dette målet har *p/dK* fire satsingsområder, hvorav ett av dem bærer overskriften ”digitale læringsressurser, læreplaner og arbeidsformer”. I denne delen av programmet løftes digitale læringsressurser fram som helt nødvendig: ”Et rikt og tilgjengelige tilbud av digitale læringsressurser av høy kvalitet innenfor alle fag, er en forutsetning for en vellykket integrering av IKT i læringsarbeidet” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:23). Derfor er et av delmålene til satsingsområdet ”digitale læringsressurser, læreplaner og arbeidsformer”:

Innen 2008 skal det legges til rette for et velfungerende marked for digitale læringsressurser, både med betalbare og frie tjenester, slik at bare enkelte områder vil ha behov for særskilte støttetiltak. Det skal finnes et rikholdig tilbud av digitale læringsressurser av høy kvalitet innenfor fagene og på alle nivå i utdanningssystemet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:33).

*p/DK* gir tydelige indikasjoner på at det i dagens skolepolitikk er et ønske om utvikling av digitale læringsressurser til bruk i lærings- og vurderingsarbeidet i norsk skole. For å gi fremveksten av digitale læringsressurser økonomisk støtte ønsker UFD at statlige midler som tidligere er gitt til trykte læremidler – som læreboka – i større grad bør ses i sammenheng med utvikling av digitale læringsressurser (ibid.:25). Programmet peker også på digitale læringsressursers viktige rolle i gjennomføringen av de skolepolitiske intensjonene i *p/DK*. Digitale læringsressurser har fått rollen som skolepolitisk reforminstrument.

Læreboka blir kun nevnt én gang i programmet: ”Det må foreligge et tilbud av læringsressurser som er attraktive for brukerne som et supplement og alternativ til trykte lærebøker”( Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:25). Det er altså ikke et skolepolitisk ønske å skrinlegge læreboka helt, men Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) ønsker flere alternativer til læreboka; og da enten som supplement til læreboka eller som erstatning for den.

Analysen av *p/DK* viser også at departementet er bevisst på at bruk av nye medier er nært knyttet til pedagogikkens læringssyn. En av hovedutfordringene er nettopp ”å fremme et læringssyn som setter den lærendes kreativitet i sentrum” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:25).

Videre utdypes det:

Digitale læringsressurser gir gode muligheter for å tilpasse ulike lærendes læringsbehov innenfor en rekke kompetanseområder både skriftlig, visuelt, auditivt med mer. Den lærende ses på som en aktiv og skapende kunnskapsprodusent og ikke kun som mottaker av informasjon og kunnskap fra eksterne kilder. I tråd med moderne pedagogikk skal digitale læringsressurser la den lærende tilegne seg stoffet ved å aktivt bearbeide læringsmaterialet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:25).

Det sosiokulturelle synet på læring er ikke nevnt, men vi skal i neste kapittel (kapittel 6 om forholdet mellom ulike læringssyn og medier) se at innholdet i sitatet tyder på at skolepolitikken fremmer dette læringssynet.

St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* ble utarbeidet av daværende UFD og er et manifest for grunnskolereformen Kunnskapsløftet. I meldingen blir læreboka sett på som det sentrale læremidlet. Det henvises til vurderinger av Reform 97 som påpeker hvor viktig læreboka er i innføring av nye læreplaner, og som videre oppfordrer til enda mer systematisk anvendelse av læreboka som virkemiddel for utvikling (St.meld. nr. 30 (2003-2004:35)). Selv om det i meldingen påpekes at et variert utvalg av læremidler vil være viktig i skolens tilrettelegging av opplæringen (ibid.), utdypes det ikke nærmere hva UFD mener med et *variert utvalg av læremidler*. Og i avsnittet om økonomiske og administrative konsekvenser for utskifting av læremidler for 1. til 10. årstrinn, er det kun utgifter i forbindelse med utskiftning av lærebøker som blir nevnt (ibid:116).

Samtidig er det i St. meld. nr. 30 (2003-2004) et ønske om økt bruk av IKT i opplæringen. Dette kommer tydelig fram i kapittel fire om vurdering. Departementet ønsker at IKT i økende grad tas i bruk i ulike vurderingssammenhenger, særlig ved eksamen (ibid.:33ff), og de argumenterer for at økt bruk av IKT i vurdering vil være et insitament til økt bruk av IKT i opplæringen (ibid.:41). UFD ønsker bedre utnyttelse av de pedagogiske mulighetene ny teknologi gir (ibid.:41), og de bruker begrepet Digital Literacy om kompetansen elevene skal tilegne seg. Ifølge Erstad er det norske begrepet for digital literacy *digital kompetanse*, og for å kunne oppnå digital kompetanse, kreves ”å kunne bruke digitale verktøy” (Erstad 2005). Denne ferdigheten introduseres i St. meld. nr. 30 (2003-2004) som den femte ferdighet.<sup>20</sup> Innføringen av en femte ferdighet samt ønsket om bedre utnyttelse av de pedagogiske mulighetene ny teknologi gir både i undervisning og vurdering, fremmer bruk av digitale læringsressurser i opplæringen. Det er et ønske om bruk av ulike typer læringsressurser, men bortsett fra digitale mapper, er det kun læreboka som trekkes frem. Digitale læringsressurser er ikke nevnt. Det er altså to helt forskjellige syn i skolepolitikken, på samme tid.

I *Læreplan i norsk* (Kunnskapsdepartementet 2006a) nevnes verken læreboka eller digitale læringsressurser direkte, men læreplanen åpner opp for bruk av ny teknologi i arbeidet med å nå læreplanens kompetansemål. Læreplanen følger opp St. meld. nr. 30s innføring av den femte grunnleggende ferdigheten: *å kunne bruke digitale verktøy*. Analysen avdekker at det i norskfaget satses på økt bruk av digitale verktøy (Kunnskapsdepartementet 2006a:4). Ikke bare uttrykker den et *ønske* om dette, men den krever at det å kunne bruke digitale verktøy må komme inn som en grunnleggende ferdighet på lik linje som det å kunne lese, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne skrive og å kunne regne. Det er naturlig å tro at i denne samlebetegnelsen ”digitale verktøy” ligger både digitale læringsressurser og digitale medier som nettaviser, wikier og blogger.

Læreplanen gir også et økt fokus på tekstbegrepet da *sammensatte tekster* er et av hovedområdene i planen. Sammensatte tekster defineres i planen som:

[...] tekst [som] kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater. Hovedområdet omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster (Kunnskapsdepartementet 2006a:3).

Dermed blir tekstbegrepet utvidet til å romme mer enn læreboka som tekst, og flere av kompetansemålene innenfor hovedområdet sammensatte tekster for Vg1, Vg2, og Vg3 studieforberedende utdanningsprogram krever bruk av andre medier enn det tradisjonelle

---

<sup>20</sup> I tillegg til ferdighetene å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne og å kunne uttrykke seg muntlig.

bokmediet i læringsarbeidet. For eksempel er et av kompetansemålene etter Vg2 at elevene skal kunne ”analysere og vurdere ulike sjangere i tekster hentet fra TV, film og Internett” (Kunnskapsdepartementet 2006a:10).

Læreplanens implementering av den femte grunnleggende ferdigheten og læreplanens fokus på sammensatte tekster og et utvidet tekstbegrep, vil mest sannsynlig føre til økt etterspørsel etter, og bruk av, digitale læringsressurser. Selv om digitale læringsressurser eller digitale tekster ikke blir nevnt direkte i planen, kreves bruk av digitale verktøy i norskundervisningen dersom den skal være i tråd med intensjonene i læreplanen. Digitale tekster har dermed fått rollen som skolepolitisk reforminstrument.

I det første ovenfor gjengitte sitatet fra Læreplan i norsk ramses det opp en rekke eksempler på sammensatte tekster: ”bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater”. Sitatet kan tyde på at det i skolepolitikken er et lite bevisst forhold til medier og tekster. Her blandes tekst- og mediebegrepet. Jeg er enig med KD at for eksempel reklame er en tekst. Men, de trekker også aviser fram som en tekst. Men aviser er da en medietype – ikke en tekst? Som eksempel er Aftenposten et medium for ulike tekster som kronikker og tegneserier. Noe beroliget blir jeg ved å lese teksten i det andre sitatet fra læreplanen. Her viser KD en mer bevisst medie- og tekstforståelse ved å skille tekstbegrepet fra de tre mediene som ramses opp, nemlig TV, film og Internett.

I november 2007 kom, på ny, den norske skole dårlig ut i internasjonale undersøkelser.<sup>21</sup> I etterkant oppsto det skolepolitiske debatter i mediene om hva som var galt i norsk skole og hvorfor det hadde gått så galt med elevenes prestasjoner i enkelte fag. Kunnskapsløftet ble i denne sammenheng kritisert.<sup>22</sup> I statsministerens nyttårstale januar 2008 varslet Jens Stoltenberg at Regjeringen ville styrke innsatsen i skolen og lanserte samtidig en stortingsmelding om kvalitet i skolen. Funn fra analysen av Stoltenbergs varslede stortingsmelding, St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, viser tydelig at lærebokas tradisjonelle rolle i norsk skole, er over. Her er det sterke bevis: Læreboka er i meldingen ikke nevnt én eneste gang. Derimot nevnes bruk av digitale verktøy, som digitale læremidler, flere ganger. Kunnskapsdepartementet (KD) understreker at: ”[...] Kravene om grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy som skal integreres i alle fag på alle nivåer, gir grunn til å få et bedre utvalg av digitale læremidler i skolen” (St. meld. nr. 31

---

<sup>21</sup> Pressemelding fra Kunnskapsdepartementet publisert 29. november 2007: ”Kunnskapsministeren om ny PISA-undersøking: Alvorlig utfordring for norsk skule”. Lastet ned fra denne nettsiden februar 2009: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2007/--Alvorlig-utfordring-for-norsk-skule.html?id=492969>.

<sup>22</sup> Ifølge ”Tror ikke på Kunnskapsløftet”, Aftenposten, morgenutgaven 27. desember 2007.

(2007-2008:72). De mener innføringen av bruk av digitale verktøy som en grunnleggende ferdighet allerede har bidratt til å stimulere etterspørselen etter digitale læremidler (ibid: 73). KD poengterer i meldingen at Stortinget de siste årene har gitt mye midler til læremiddelproduksjon, også til styrking av digitale læremidler (ibid.: 72), og de har et ønske om å utvikle felles kvalitetskriterier for digitale læremidler (ibid: 72).

I tillegg til KDs ønske om bruk av digitale læringsressurser og vilje til å legge til rette for produksjon av digitale læringsressurser, viser dagens utdanningspolitikk at digitale teknologier er det prioriterte mediet i undervisningen i norsk skole:

- 1) KD ønsker økt kompetanse i pedagogisk bruk av IKT hos skoleledere og lærere (ibid.: 65).
- 2) KD ønsker at skolene skal følge opp utviklingen av digitale ferdigheter bedre (ibid: 65) og vil i løpet av 2008 utarbeide veiledningsmateriell i digital kompetanse (ibid.: 65).
- 3) KD har planer om å innføre nasjonale prøver i digitale ferdigheter på ungdomstrinnet (ibid.:31) og nasjonale prøver i digital kompetanse i ungdomsskolen (ibid.: 90).

Når det gjelder hvilken rolle læreboka og digitale læremidler skal ha i norsk skole, er stortingsmeldingen utydelig: "Digitale læremidler og ressurser kan brukes som erstatning for eller supplement til trykte læremidler"(ibid.: 73).

Analysen av de fire skolepolitiske dokumentene viser et skolepolitisk ønske om mer satsing på digitale læringsressurser. Dette viser seg både i dokumentenes formuleringer og i et økt fokus på digitale læringsressurser. Dette underbygges i budsjettmessige prioriteringer. Ifølge *Aftenposten* (18.03.06) ble det satt av 2 milliarder offentlige kroner til innkjøp av nye lærebøker i forbindelse med Kunnskapsløftet. IKT-Norge kritiserte at daværende kunnskapsminister, Øystein Djupedal, ikke øremerket noe til digitale læremidler (*Aftenposten* 18.3.2006). Djupedal og Kunnskapsdepartementet tok kritikken til etterretning og 12. mai 2006 sendte de ut en pressemelding om Regjeringens ønske om å stimulere til økt bruk av digitale læremidler i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet 2006b). Derfor ble det i det reviderte nasjonalbudsjettet foreslått å bevilge 50 millioner kroner til utvikling og bruk av digitale verktøy (St. prp. nr. 66 (2005-2006:26)). Av de 50 millionene ble 17 millioner fordelt til et nyopprettet fylkeskommunalt fellesprosjekt (Kunnskapsdepartementet 2006c). Prosjektet bærer navnet Nasjonal Digital Læringsarena (NDLA). NDLA tilbød allerede høsten 2007 digitale læringsressurser i norsk og naturfag. I dag tilbyr de læremidler i en rekke fag, fortrinnsvis for Vg1. Nytt er at de lanserer NDLA 2.0 som tilbyr læringsressurser for flere fag, i nytt design og med funksjonalitet i tråd med Web 2.0 sine prinsipper (O'Reilly 2005).

### 5.3. Oppsummering og konklusjon

Medieforståelsen til skolepolitikken er at mediene er viktige instrument for skolepolitisk gjennomføring og gjennomslag. Som vi så i forrige kapittel (kapittel 4) hadde læreboka denne rollen i skolepolitikken fra 1800-tallet til utgangen av det 20. århundret. På 15 år, siden Reform 94 og Reform 97 og fram til år 2009, har digitale tekster gradvis tatt over lærebokas rolle som ”reformmediet”. Det er skjedd en klar endring i vurderingen av lærebokas rolle bare i løpet av fireårsperioden fra St. meld. nr. 30 (2003 - 2004) *Kultur for læring* til St. meld. nr. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i skolen*. Analysene av St. meld. nr. 30 (2003-2004) viser et fortsatt ønske om læreboka som ”sentralt læremiddel” samt virkemiddel i innføringen av skolepolitikk. Men det er et ønske om mer bruk av IKT i læringsarbeid og i vurderingssammenhenger. For eksempel innføres det en femte ferdighet ”å kunne bruke digitale verktøy”. I *Program for digital kompetanse* er det tydelig at UFD ønsker å tone ned lærebokas rolle i norsk skole til fordel for ”digitale læremidler”. I *Læreplan i norsk* (2006) er ferdigheten ”å kunne bruke digitale verktøy” innført og integrert på alle nivåer. Sentralt i planen er også synet på tekst som fellesbetegnelse for alle teksttyper, uavhengig av tegnsystem (symbolsystem), og *sammensatte tekster* – tekster som kombinerer flere tegnsystem – er et satsningsområde i planen. Læreplanens krav til bruk av digitale verktøy og dens satsing på et utvidet tekstbegrep, viser at lærebokas sentrale rolle er over, og i St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* blir ikke læreboka omtalt en eneste gang. I stedet er det økt fokus på utvikling av digitale ferdigheter og digital kompetanse og et tydelig ønske om et større tilbud av digitale læremidler.

Min konklusjon er at læreboka har fått en noe uklar, men helt tydelig nedprioritert, rolle i dagens skolepolitikk som følge av et skolepolitisk ønske om å satse på digitale læringsressurser. Analysen viser: 1) satsing på digitale læremidler i de nye skolepolitiske dokumentenes formuleringer, 2) satsing på et utvidet tekstbegrep og overføring av fokus til digitale tekster samt 3) en økt satsing på ny digital teknologi i budsjettmessige prioriteringer med øremerkede bevillinger til utvikling av digitale læringsressurser. Endringen kan nesten ses på som en undergang av lærebokas rolle i norsk skole. Undergangen skyldes at kirken og staten som to tidligere former for dominans, ser ut til å være erstattet med en tredje form for dominans, nemlig den nye digitale teknologien. Dette har ført til et brudd mellom den tidligere doxiske forbindelsen mellom boka som medium, skolen som dannelsesinstitusjon og politikken som legitimerende diskurs. Bruddet med den doxiske forståelsen av læreboka fører til at lærebokas rolle i norsk skole ikke lenger er tatt for gitt.

Samtidig så vi i forrige kapittel (kapittel 4) hvor forankret læreboka er i vår dannelsesstradisjon. Denne brytningen mellom dagens teknologiske endringer og skolepolitiske formål på den ene

siden, og lærebokas fortsatte forankring i vår dannelses tradisjon på den andre siden, vil måtte være omstridt, vanskelig og tvetydig. Teknologiutviklingen utfordrer tradisjonell dannelses tenkning (Østerud 2007). Brytningen utfordrer også en tradisjonell forståelse av hvordan mediet og pedagogikken henger sammen. Dette vil jeg ta for meg i neste kapittel når jeg i kapittel 6 ser på lærebokas stilling i pedagogikken *før og nå*. Funn fra analyser av hvordan læreboka blir, eller ikke blir, prioritert i nyere læringsteori vil avdekke om lærebokas nedprioriterte rolle i dagens skolepolitikk, følges opp i læringsteorien.



## 6. Læreboka og pedagogikken – fra privilegering til problematisering

Dette kapitlet tar for seg lærebokas stilling i pedagogikken i perioden fra begynnelsen av 1900-tallet til i dag. At pedagogikken har gjennomgått en tilsvarende endring som skolepolitikken viser seg i min gjennomgang av vitenskapelig læringsteori. Vitenskapelig læringsteori er en viktig basis for pedagogisk praksis, og dens lærings- og kunnskapssyn danner grunnlaget for skolens og lærernes pedagogiske valg (Dysthe 2007:201).

I kapitlet viser jeg den pedagogiske koblingen til lærebokmediet med en gjennomgang av lærebokas privilegering innen A: behavioristisk læringsteori (kapittel 6.1.), B: konstruktivistisk læringsteori (kapittel 6.2.) og C: sosiokulturell læringsteori (kapittel 6.3.). Analysen av A og B baserer seg på nærlesing av sentrale bidrag om behaviorismen og konstruktivismen.<sup>23</sup> Analysen av C baserer seg på Säljö's bidrag (2001) som jeg nærleser for å vise hvordan Säljö argumenterer for ikke lenger å privilegere læreboka. I tillegg bygger jeg analysen av den sosiokulturelle læringsteorien på bidrag som støtter et sosiokulturelt perspektiv på læring: Erstad (2004, 2005) og Østerud (2004). I kapittel 6.4. oppsummerer jeg i en modell behaviorismen, konstruktivismen og den sosiokulturelle læringsteoriens privilegering av læreboka. Til slutt ser jeg analysen av det pedagogiske felt i sammenheng med analysen av det skolepolitiske felt og argumenterer for hvordan dagens pedagoger er en dominerende form både innenfor det pedagogiske felt og det skolepolitiske felt (kapittel 6.5.).

### 6.1. Behavioristisk læringsteoris privilegering av læreboka

Behaviorismen ble utformet i første halvdel av 1900-tallet og representerte hovedlinjen innenfor læringspsykologi i mange tiår (Dysthe 2007:202; Imsen 2005:170). De klassiske behavioristene betrakter mennesket som noe mekanisk, nesten som en robot eller maskin.<sup>24</sup> Dets indre liv, tanker og følelser tas det lite hensyn til da slike ikke-observerbare fenomener må avvises som forskningsobjekt (Imsen 2005:31). Ifølge behavioristene er det bare erfaringer og ytre påvirkninger som former barns utvikling (Dysthe 2007:203). Mennesket er født som blanke tavler ("tabula rasa"), og bortsett fra et fåtall reflekser, er alt mennesket har tilegnet seg av kunnskaper og erfaringer lært (Dysthe 2007:203; Imsen 2005:30). Det er ingen begrensning for hva mennesket kan lære. Gjennom riktig påvirkning og stimulering kan alle lære hva det måtte være

---

<sup>23</sup> Framstillingen av behaviorismen og konstruktivismen tar utgangspunkt i Gunn Imsens tabell som gir en oversikt over ulike teoritradisjoner om læring (Imsen 2005:176). I tillegg baserer framstillingen seg på Dysthe (2007) og Østerud (2004).

<sup>24</sup> Sentrale teoretikere innenfor behaviorismen er John B. Watson (1878-1958) og Burrhus Fredric Skinner (1904-1990).

(Imsen 2005:30). Drivkraften for læringen bygger på *det hedonistiske prinsippet*<sup>25</sup>, som handler om at mennesket har en tendens til å søke glede og unngå smerte (Imsen 2005:179). En elev vil derfor *respondere* som ønsket ved riktig *stimuli*, som for eksempel lovet belønning i form av ros, karakterer eller løfte om utelek. En av lærerens oppgaver er i dette perspektivet å gi belønning – og eventuelt straff – for på den måten å styrke eller svekke sammenhengen mellom oppførsel og læring.<sup>26</sup> Et annet læreransvar er å legge oppgaver til rette for elevene. I dette arbeidet tok ofte lærerne utgangspunkt i læreboka. Behaviorismen ser på kunnskap som en ferdig størrelse som overføres til individet, og læreboka er det privilegerte mediet for å ”overføre” kunnskap.

Behaviorismens syn på kunnskap har hatt stor innflytelse på konstruksjonen av læremidler og læreplaner (Østerud 2004:136) hvor bredde har vært prioritert fremfor å gå dypt inn i stoffet (Dysthe 2007:204). Nivået i lærebøkene på de ulike trinn tok utgangspunkt i teoriens kunnskaps- og læringssyn om at eleven først skal lære grunnleggende fakta. Først på et senere stadium forventes det at elevene skal være i stand til å tenke selv, og reflektere over og bruke det de har lært (Dysthe 2007:204). I tillegg ble lærebokas innhold i stor grad basert på retningens syn om at alle komplekse oppgaver kan brytes ned i delmål og deloppgaver, og at stimulus-respons-øvinger med økende vanskelighetsgrad sikrer innlæring (Dysthe 2007:204). Derfor er oppgavene i lærebøkene blitt organisert i sekvenser hvor: ”[...] enklere komponenter ble behandlet som premisser for løsningen av mer komplekse oppgaver” (Østerud 2004:136).

Behavioristisk syn på kunnskap og læring har også vært et viktig teoretisk grunnlag for tradisjonell undervisning med vekt på enveisundervisning fra lærer til klasse eller storgruppe. Eleven trenger ikke være aktivt med i læringsprosessen, men kan fylles med kunnskap som en flaske fylles med vann (Imsen 2005:176). Denne ”overføringen av kunnskap” baserer seg på en enveiskommunikasjon fra lærer til elev, og læreboka er et formålstjenlig læremiddel i lærerens arbeid med ”å fylle kunnskap på barna”. Ikke bare har kommunikasjonsformen vært lærebokstyrt på det vis at lærebokas innhold har dannet grunnlaget for denne enveiskommunikasjonen mellom lærer og elev. Lærebokas innhold og forslag til oppgaver har også dannet grunnlaget og lagt føringer for de eventuelle vekslingsene i kommunikasjonsform.

Læreboka er også privilegert innen behaviorismens perspektiv på læring ved å være ”pensum” til prøver og eksamener. Vurderingsteori og -praksis er utviklet nokså ensidig ut fra behaviorismen

---

<sup>25</sup> Det hedonistiske prinsippet er treffende kalt ”*gulrotprinsippet*”. Slik kaninen er i fullt firsprang med ei lang fiskestang bundet til ryggen og med gulrota godt festet i sikker avstand øverst på stanga, vil mennesket som loves belønning, være topp motivert (Imsen 2005:179).

<sup>26</sup> Begrepene *stimulus* og *respons* er essensielle i den behavioristiske tankegangen om at vi kun kan studere mennesket ved å observere hva som påvirker individet (*stimuli*) og hvordan individet reagerer på dette (*respons*) (Imsen 2005:30, 183ff).

(Greeno, Collins, Resnick 1994:36 og Shephard 2000 ifølge Dysthe 2007:209). Først ”doserer” kunnskap, så vurderes elevene. Vurderingen skjer ved hjelp av kunnskapstester sammensatt av enkeltspørsmål hvor elevenes svar vurderes ut fra et kvantitativt kunnskapssyn: svarene måler ”hvor mye” de har lært (Dysthe 2007:209) og svarene kan du ved å lese læreboka. Slik har vurderingssystemet vært en viktig motivasjonsfaktor for elever og lærere til å bruke læreboka aktivt.

Behaviorismen har fått kritikk fra flere hold. Den amerikanske lingvisten Noam Chomsky er en av dem som har kritisert retningen kraftig. Kritikken rettet seg mot behaviorismens forsøk på å forklare komplekse menneskelige atferdsmønstre, og da spesielt individets språklige evner, uten å ta hensyn til individets mentale prosesser. Chomsky hevdet at språk og kommunikasjon mellom mennesker ikke utelukkende kunne ses som verbal atferd (Säljö 2001:54; Østerud 2004:136). Til det er språket for komplisert. Individet benytter språket kontinuerlig på nye og kreative måter (Østerud 2004:205), og vi har ingen problemer med å forstå eller framstille språklige utsagn som det ikke har hørt før (Säljö 2001:54; Østerud 2004:136). Behaviorismens oppslutning ble svekket etter Chomskys kritikk (Säljö 2001).

## **6.2. Konstruktivistisk læringsteoris nedprioritering av læreboka**

Den konstruktivistiske læringsteori<sup>27</sup> skiller seg fra behavioristisk læringsteori idet den ikke anser kunnskap som en ferdig størrelse. Den sveitsiske biologen Jean Piaget er en av de viktigste representantene for det konstruktivistiske synet på læring. Piaget deler den intellektuelle utviklingen inn i ulike stadier. Barnets virkelighetsoppfatning – barnets *kognitive skjemaer* – er organisert i mønstre, og disse mønstrene endrer seg i takt med barnets erfaringer etter hvert som det bli eldre (Imsen 2005:231; Østerud 2004:140). Ifølge Piaget skjer det hele tiden en omorganisering av skjemaene ved at enkle strukturer samordnes med hverandre og bygges inn i større og mer innviklede strukturer (Imsen 2005:235).<sup>28</sup> Barnet utvikler litt etter litt evnen til å få oversikt og se sammenhenger (Imsen 2005:235).<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Studier av menneskets tenkning (menneskets ratio) var ikke like homogen i teoretisk henseende som behaviorismen. Det vokste fram flere ulike teorier og retninger. *Kognitivismen* blir brukt som en generell betegnelse på tradisjonene med et rasjonalistisk perspektiv (Säljö 2001:56). *Konstruktivismen* er det elementet i kognitivismen som har fått størst innflytelse når det gjelder synet på læring. Dets perspektiv på at individet ikke passivt tar imot informasjon, men gjennom sin aktivitet selv konstruerer sin forståelse av omverdenen, finner vi i flere tradisjoner, og ikke minst hos Piaget (Säljö 2001:57).

<sup>28</sup> For nærmere beskrivelse av Piagets to sentrale prosesser for utvikling, *assimilasjon* og *akkomodasjon*, se for eksempel Säljö (2001:61).

<sup>29</sup> Piagets tankegang om ulike stadier har blitt utviklet videre til *stadieteorien*. Teorien går i korte trekk ut på at barnet gjennomløper fire utviklingsstadier som representerer forskjellige måter å forholde seg til virkeligheten på: fra et *sensomotorisk stadium*, via et *preoperasjonelt* og dernest et *konkret operasjonelt*, til det til slutt når et *formelt operasjonelt stadium*.

Selv om Piaget selv ikke så på seg selv som psykolog eller pedagog, men kunnskaps-teoretiker, har han hatt en enorm innflytelse på etterkrigstidens pedagogikk. Teoriene hans ble for alvor utbredt utover 1950- og 60-tallet, og resulterte i den såkalte ”Piaget-bølgen” i vestlig pedagogisk psykologi (Imsen 2005:229). Mye av det som i dag er nærmest selvsagte oppfatninger om undervisning og barns utvikling, ble formulert av Piaget eller andre som var influert av hans vitenskapelige produksjon (Säljö 2001: 50). Østerud hevder Piagets konstruktivisme hadde størst innflytelse på pedagogisk praksis og læreplanutvikling i Norge fra omkring 1960 og fram til århundreskiftet (Østerud 2004:139).

Læreplanenes nivåinndeling og inndeling i *stadier*, enten i årstrinn eller i treårsbolker,<sup>30</sup> er tydelig inspirert av stadieteorien innenfor konstruktivismen. Tanken om at det faglige nivået økte i takt med elevens alder, og at nivåene bygger på hverandre, ble overført til lærebøkene. Nye bøker måtte lages for å treffe elevgruppens ulike stadier. Bøkene ble inndelt i fag tilpasset elevenes nivå – slik vi også finner dem i dag. Slik fikk lærebøkene et mer oppstykket og fragmentert preg.

Piaget kom med klare oppfordringer til skolen. Han tok utgangspunkt i at barns intellektuelle utvikling skjedde gjennom samspill med omgivelsene, ved at barnet studerte og manipulerte omverdenen fysisk og begrepsmessig og samtidig konstruerte sitt bilde av den (Østerud 2004:140). Piaget tok avstand fra skolens puggetradisjon og tradisjon for intelligensmåling ved å granske barns prestasjoner i sterkt strukturerte testsituasjoner (ibid.). Oppfordringen til skolen var å ta konsekvensen av at barnet styrte sin egen intellektuelle utvikling. Barnet måtte få utforske virkeligheten da individets drivkrefter for læring er indre motivasjon i form av nysgjerrighet og trang til ”å finne ut av” (Imsen 2005:176). Derfor oppfordret han til å bryte med tidligere undervisningspraksis: ”Det man ønsker er at lærerne ville slutte med å forelese og i stedet stimulerer elevenes egne undersøkelser og deres egne anstrengelser [...]” (Piaget 1972:20 ifølge Østerud 2004:140). Piaget krevde at elevenes rolle i læringssituasjonen skulle være aktiv, og undervisningsmetodene skulle varieres og vekke elevenes nysgjerrighet. Læreboka ble ikke lenger fasiten det skulle foreleses fra, men mer et referansepunkt.

Ifølge konstruktivistisk læringsteori ble lærernes oppgave”[...] å skreddersy undervisningen til ’nivåets hemmeligheter’”(Imsen 2005:228). En annen oppgave ble å legge til rette for aktivitet

---

(Østerud 2004:141). I de første stadiene er barnet mer avhengig av hva det ser og hører – sine sanser – mens det med alderen tilegner seg større fleksibilitet og utvikler evnen til å tenke hypotetisk (Østerud 2004:141).

<sup>30</sup> Normalplanen av 1939 ga svært detaljert hvilket lærestoff ved å igjen presentere lærestoffet trinnvis (Tønnessen 2004:84). M74 endret, i tråd med den progressive pedagogikken (også kalt reformpedagogikken), radikalt på dette. Det fantes omfattende lister over emner innenfor hvert fag, men det var læreren selv som gjorde utvalget (Tønnessen 2004:84). Denne utviklingen fortsatte med M87 hvor lærestoffet ble oppdelt i treårsbolker, som ga enda større lokalt spillerom (Bergesen 2006:31). L97 og Kunnskapsløftet har begrenset lærerens store frihet i lærestoff ved å igjen presentere lærestoffet klassetrinn for klassetrinn (Tønnessen 2004:114).

(Imsen 2005:176; Säljö 2001:57). Pauser og variasjon var viktig i innlæringsfasen (Imsen 2005:217). Barna skulle helst gjøre erfaringer på egen hånd, uten de voksnes inngripen og forklaring (Säljö 2001:63). Læring betydde ikke at elevene passivt skulle motta informasjon, men at eleven:

[...] gjennom sin egen aktivitet konstruerer sin forståelse av verden omkring seg. Slik meningskonstruksjon skjer gjennom individets interaksjon med andre – det være seg en lærer eller en lærererstating i form av en bok, en film eller en datamaskin (Østerud 2004:139).

Sitatet forteller at læreboka ikke er skrinlagt. Bokmediet er fortsatt nevnt, men som et av flere medier.

Den konstruktivistiske teori har møtt mye kritikk. Sentral er kritikken mot Piagets stadieteori som mange mener har resultert i for snever tankegang om hva elevene kan lære i de ulike aldre (Dysthe 2007:205). Omfattende forskning har ført til tvil om holdbarheten av flere punkter i Piagets teori om intellektuell utvikling (Imsen 2005:228; Østerud 2004:141).<sup>31</sup> Kritikken har rettet seg mot den ensidige individsentringen hvor læring bare er noe som foregår i elevenes hode. Piaget ble kritisert for å overse sosial samhandling og for å være for opptatt av samhandling med ting, ikke mennesker (Imsen 2005:242,245). De siste tiårene har mange konstruktivister vært med på å utvikle et læringssyn hvor fokuset er flyttet over fra individet til læringsfellesskapet: et *sosiokulturelt* perspektiv på læring. Vi skal videre se hvordan perspektivet ønsker å svekke lærebokas sentrale rolle i norsk skole.

### **6.3. Den sosiokulturelle læringsteoriens problematisering av lærebokas rolle i norsk skole**

Det sosiokulturelle perspektivet på læring har flere røtter (Erstad 2005:71).<sup>32</sup> Det er retningen inspirert fra russiske psykologer jeg her tar utgangspunkt i. Her er Lev Vygotsky sentral (Imsen 2005:248). Vygotsky formulerte sine ideer om menneskelig utvikling på 1920- og 1930-tallet i det daværende Sovjetunionen (Säljö 2001:49). Hans teori fikk en renessanse på 1990- og 2000-tallet (Imsen 2005:252), og i løpet av de senere årene har Piagets teori vært nødt til å vike plassen for Vygotsky (Imsen 2005:248). Sentrale aspekt ved den nye skolereformen for grunnskole og videregående opplæring – *Kunnskapsløftet* – er forankret i Vygotsky og det sosiokulturelle perspektivet på læring (Dysthe 2007:225).

---

<sup>31</sup> Se Østerud (2004:141) for grundigere gjennomgang av kritikken.

<sup>32</sup> En av dem er fra den kognitive retningen hvor enkelte forskere legger større vekt på det sosiale ved menneskelig tenkning (sosiokognitivism og sosiokonstruktivism) (Erstad 2005:71).

Mine analyser av den sosiokulturelle læringsteorien tar utgangspunkt i den svenske læringsforskeren Roger Säljö. Han har skrevet en rekke bøker og artikler om læring og utvikling i det sosiokulturelle perspektivet. I boka *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* (Säljö 2001) tydeliggjør han perspektivet og argumenterer for at menneskets læring bør forstås i et kommunikativt og sosiokulturelt perspektiv. Säljö skriver selv i boka at han er sterkt inspirert av Vygotskys teorier, og boka er ment å være et alternativ til "[...] de dominerende tanketradisjonene" (Säljö 2001:49) – som behaviorismen og konstruktivismen. Jeg vil videre presentere min analyse av Säljøs bidrag. Det gjøre jeg ved å legge fram noen av Säljøs argumenter for den sosiokulturelle læringsteorien, presentert som fem underoverskrifter nedenfor. De er alle argumenter som synliggjør læringsperspektivets ønske om å *ikke* privilegere læreboka. Tvert om kritiseres og problematiseres tidligere læringsperspektivers privilegering av læreboka samt lærebokas sentrale rolle i norsk skole. Jeg vil påpeke at titteloverskriftene ikke alltid er ordrett hentet fra Säljö (2001). Flere er formulert av meg.

### ***Argument 1: Lærebokas tid som eneste informasjonskanal, er forbi***

Säljö påpeker at lærebokas sentrale rolle i skolen skyldes tidligere tiders behov for informasjon:

Læreboka var en viktig komponent i den dramatiske endringen av informasjonstilbudet som fant sted på midten og slutten av 1800-tallet. Den tradisjonelle pedagogikken var bygd opp omkring den tilgangen på og kontrollen over informasjon som skolen hadde. Det som stod i lærebøkene og det som læreren sa, var slikt som mennesker i stor grad ikke kjente til fra andre kilder, og som de ofte ikke engang kunne komme i kontakt med. Innholdet hadde nyhetsverdi, og det fantes få rivaler på mediescenen. For flertallet av folket ble læreboka en vei til kontakt med helt nye og ganske annerledes virkeligheter. Læreboka ble på mange måter en utfordring av menneskets verdensbilder og referanserammer [...] (Säljö 2001:225).

Säljö påpeker videre at situasjonen i dag er en helt annen: "[...] skolens tradisjonelle informasjonsforsprang er blitt innhentet" (ibid.:246). I dagens mediasamfunn har vi en enorm tilgang til informasjon gjennom ulike medier (Säljö 2001:246). Derfor mener Säljö lærebokas tid som eneste informasjonskanal for elevene, er forbi. Han finner det å undervise med utgangspunkt kun i lærebokas innhold som problematisk fordi elevene ikke vil få tilgang til nødvendig informasjon. Bokmediets plattform har begrensede muligheter til stadig oppdatering av informasjon. Derimot har andre digitale medier en helt annen evne til dette. Men ikke bare bokmediets manglende tilgang til "ny" informasjon problematiserer lærebokas rolle (Säljö 2001:252). I tillegg har lærebøker også begrenset plass. Säljö trekker igjen fram digitale medier og deres enorme lagringsplass for digitale tekster (Säljö 2001).

Vi har nå sett hvordan og hvorfor Säljö argumenterer for at lærebokas tid som eneste informasjonskanal er forbi. Bokmediets rolle som informasjonskanal blir ytterligere truet med

Säljö's neste argument om at læring ikke lenger handler om å få tilgang til informasjon (Säljö 2001:246).

### ***Argument 2: Medier er ikke nøytrale i læringsprosessen***

I motsetning til Piagets syn om at utviklingen er bestemt av vår *egen* aktivitet i forhold til omverdenen, betoner sosiokulturelle perspektiv at omverdenen blir tolket for oss i *felles* og *kollektive* menneskelige virksomheter. Det sosiokulturelle perspektivet forsøker også å komme bort fra behaviorismens tradisjon for å skille kroppen fra tanken og de fysiske handlingene fra tenkning og språklig aktivitet (Säljö 2001:153).

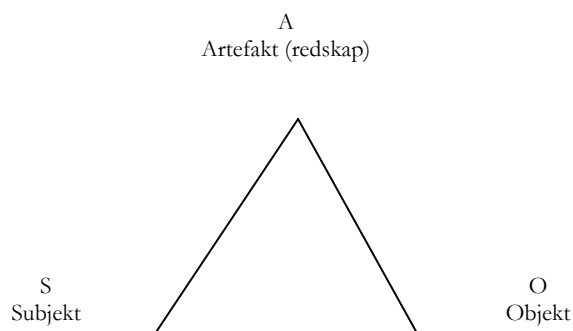
I det sosiokulturelle synet på læring er derfor interaksjon og samarbeid grunnleggende for læring, og ikke bare positive elementer i læringsarbeidet (Dysthe 2007:206). Kunnskapen og ferdighetene overføres ved at vi først eksponeres for resonnementer og handlinger i sosiale praksiser, deretter lærer å gjennomskue dem, for videre å bli fortrolige med dem og kanskje til slutt gjennomføre dem fra begynnelse til slutt (Säljö 2001:124). Slik fortolkes – eller *medieres* – omverdenen for barnet, gjennom lek og andre former for samspill med personer i omgivelsene (Säljö 2001:67). Mediering er et sentralt begrep innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet.<sup>33</sup>

Nært knyttet til medieringsbegrepet er redskapsbegrepet. Det er fysiske og språklige/intellektuelle *redskaper* som medierer virkeligheten for mennesker i konkrete virksomheter (Säljö 2001:83).<sup>34</sup> Dette redskapsmedierte forholdet mellom oss og omgivelsene føyer seg til og supplerer det direkte forholdet. Dette dobbelte forholdet illustreres, ifølge Østerud 2007, gjerne ved det såkalte *medieringstriangelet*: Figuren illustrerer hvordan artefakter (som bokmediet) ikke har en nøytral funksjon i forholdet mellom subjekt (som for eksempel læreren) og objektet (som for eksempel eleven). Mediet medierer kunnskapen om omverdenen og virker slik inn på elevens læring.

---

<sup>33</sup> Teorien tar utgangspunkt i Vygotskys begrep om *mediering* (Østerud 2007:46).

<sup>34</sup> Redskaper er et nøkkelbegrep innenfor det sosiokulturelle perspektivet. Tradisjonelt pleier en å skille mellom to typer redskaper: fysiske og språklige/intellektuelle. Eksempler på *fysiske* redskaper, som også kan kalles *artefakter* og er gjenstander som er produsert av mennesker, er filmmediet, hus, skrutrekkere og bøker. De *språklige*, eller det Vygotsky kalte psykologiske redskaper, er intellektuelle, kommunikative, mentale eller diskursive prosesser (Säljö 2006). Redskapene fungerer som hjelpemidler, og når vi vokser opp, blir vi sosialisert gjennom å bruke disse hjelpemidlene når vi tenker, kommuniserer og handler (Säljö 2001, Säljö 2002, Säljö 2006).



Figur 6.1.: *Medieringstriangelet*. Subjektet S er både direkte forbundet med objektet O og indirekte via det kulturelle redskapet eller artefaktet (Østerud 2007:46).

Säljö kommenterer også – det vi så i kapittel 6.1. – hvor viktig læreboka har vært for behaviorismens læringssyn: ”Å lære innebar i den situasjonen at en repeterte og i stor grad memorerte det læreren sa og det som sto i læreboka” (Säljö 2001:246). Han ønsker en mer kritisk bruk av redskaper som læreboka:

Denne [behaviorismens] repeterende innstillingen til kunnskap fascinerer neppe lenger, og den kan bare opprettholdes hvis insitamentene er sterke. Læring handler ikke lenger om å få del i informasjon, men om å gjøre erfaringer i miljøer der fysiske og intellektuelle redskaper er gjort tilgjengelig på en for individet hensiktsmessig måte, og der de brukes som del av konkrete virksomheter. Og det er stor forskjell mellom på den ene siden å innhente informasjon og på den andre siden å gjøre erfaringer som tillater appropriering av begrepssystemer og ferdigheter (Säljö 2001:246).

Slik har det å lære endret seg *fra* en evne til å tilegne seg og memorere informasjon formidlet av lærer eller læreboka, *til* dagens samfunnskrav til å anvende informasjon og overføre kunnskap til andre områder. Derfor blir lærebokas sentrale rolle som læringsressursen elevene hentet informasjon fra, problematisert. Ifølge Säljö er lærebokas sentrale rolle basert på et læringssyn som ikke lenger er gyldig.

### ***Argument 3: Skolens tradisjonelle overføringsprinsipp må brytes***

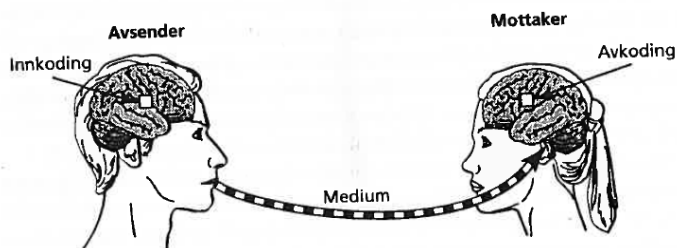
Säljö argumenterer for at menneskets oppfatninger om læring er styrt av de språklige bildene – metaforer, liknelser og analogier – vi bruker:

[...] Når vi i vår kulturkrets tenker på hvordan læring går til, forestiller vi oss ofte dette som en individuell og ”privat” prosess; typeeksemplet på hvordan vi lærer, er det som skjer (eller snarere antas å skje) i skolen. I hverdagen snakker vi om disse forløpene i termer som innlæring, å innhente kunnskaper, å innforlive kunnskaper i sitt kunnskapsforråd og andre liknende bilder (Säljö 2001:25).

Oppfatningen av læring som en individuell og privat prosess kan ses i sammenheng med synet på læring som *kommunikasjon*. Dette kommunikative synet på læring kan ses som del av en mer omfattende metaforikk omkring menneskelig kommunikasjon: den såkalte *transport-* eller



*overføringsmetaforen* (Säljö 2001:25). Ifølge denne metaforen, illustrert i figur 6.2. nedenfor, overføres budskap, kunnskap og informasjon mellom mennesker ved at senderen koder inn en melding i språklig form. Meldingen sendes så ved hjelp av et medium til mottakeren, som forventes å avkode budskapet og huske det for framtidig bruk (Säljö 2001:25f). Slik overføres informasjon og kunnskap fra den som kan (læreren eller den voksne), til den som ikke kan (eleven eller barnet) (Säljö 2001:49).



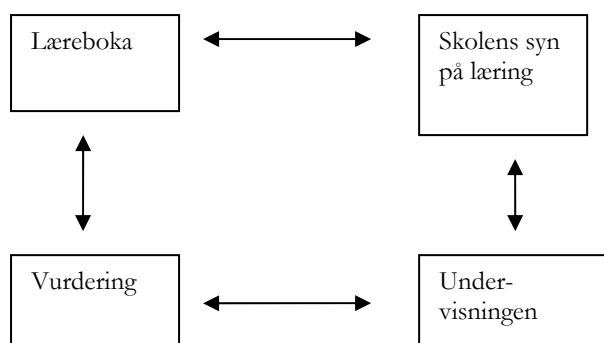
Figur 6.2.: Transport- eller overføringsmetaforen for kommunikasjon (Säljö 2001:26).

Dette ”kommunikative mønsteret” har vært det dominerende mønsteret i skolen. Kunnskapen ”[...] er nøytral og ikke avhengig av hvem som har produsert den – den er ’kald’” (2001:26). Säljö mener dette historisk dominerende bildet av kunnskap er en del av skolens og den institusjonaliserte undervisningens problem, snarere enn løsning (ibid.:26). Han mener det sosiokulturelle perspektivet på læring åpenbart har en annen oppfatning av kunnskap:

[...] kunnskap – både produksjonen av den, liksom reproduksjonen – ofte er et resultat av kamp og engasjement; kunnskap har en ”varm” (ofte til og med ”het”) karakter[...] kunnskap [kan ikke] forstås som et bilde skapt av en nøytral observatør som betrakter verden fra en opphøyet posisjon. Vi vil i stedet forstå kunnskap som knyttet til argumentasjon og handling i sosiale kontekster [...] (Säljö 2001:26).

Ifølge Säljö er det et gjensidig avhengighetsforhold mellom den institusjonelle definisjonen av læring og læreboka som teksttype (ibid.:224). Videre kobles dette avhengighetsforholdet til hvordan undervisningen blir gjennomført og hvordan kunnskap blir evaluert. Denne sirkelen, se figur 6.3, opprettholder den institusjonelle definisjonen av læring (Säljö 2001:225). Derfor er målet til Säljö er at sirkelen skal brytes, noe han påstår er i ferd med å skje (Säljö 2001:252). Han støtter seg til Crook som også hevder læringssynet og skolens kommunikative tradisjoner er i en brytningstid (Crook 1994 ifølge Säljö 2001:245). Säljö hevder det er artefakten datamaskiner som utgjør den største trusselen noen sinne mot den tradisjonelle interaksjonen i klasserommet (Säljö 2001:252). Med datamaskinen som redskap i klasserommet, og dens mulighet til interaktivitet, kommunikasjon og tilgang til informasjon, vil interaksjonsformen *måtte* endres (ibid.).

Interaksjonsformen kan ikke lenger basere seg på overføringsmodellen, og et brudd i interaksjonsformen i undervisningen har ringvirkninger – også for læreboka.



Figur 6.3.: Sirkelen det sosiokulturelle læringsperspektivet ønsker å bryte.

#### ***Argument 4: Skolens fokus på det skriftlige må utvides***

Säljö beskriver læreprosesser i institusjonelle miljøer som sterkt preget av skriftspråket (Säljö 2001:159, 212).<sup>35</sup> Skriften – som læreboka baserer seg på – er et medierende redskap som det nesten er umulig å forestille seg samfunnet og skolen uten, og for å illustrere poenget, stiller Säljö blant annet spørsmålene: ”Hvordan skulle utdanning fungere uten læremidler og muligheten til å notere? Hvordan ville en tilværelse uten aviser og bøker vært?” (Säljö 2001:163). Han påstår videre at ”[...] den formen for kommunikasjon som foregår i skolen, er sterkt orientert mot skriftspråklige måter å forholde seg til omverdenen på. Noe forenklet kan en påstå at en i stor grad snakker om verden heller enn handler i den” (Säljö 2001:213).

I et sosiokulturelt perspektiv er det imidlertid ”[...] viktig å være bevisst på at skriftspråklig kommunikasjon ikke er en form for naturgitt mediering (Säljö 2001:179). Säljö fastslår at den nye informasjonsteknologien og medievirkeligheten truer skolens fokus på det trykte ord. I den nye informasjonsteknologien, som blant annet innebærer e-post, chatting, dataspill, nettverk og virtuelle cyber-fellesskap, er det ”[...] stadig vekk tekst – den visuelt tilgjengelige versjonen av ord – vi i stor grad kommuniserer med. Säljö poengterer at det er ved hjelp av skrevne, men ikke nødvendigvis trykte, ord våre budskap blir kodifisert, lagret og spredt (Negroponte 1995 ifølge Säljö 2001:247).

Perspektivets utvidete syn på *tekst* og dets ønske om å tone ned skolens fokus på skriftlig tekst, truer læreboka. En annen åpenbar konsekvens av den teknologiske utviklingen er at ”[...] læring i

<sup>35</sup> Oppdagelsen av boktrykkerkunsten på midten av 1400-tallet er åpenbart, i et sosiokulturelt perspektiv, det store skrittet over i å bruke skrift som en ressurs for kommunikasjon (Säljö 2001:186ff).

stor grad vil handle om å lære å beherske den nye teknologien i dens ulike bruksformer” (Säljö 2001:247). Dette fører meg over til Säljös argument om nye artefakter og utvikling av eldre artefakter.

### ***Argument 5: Læring er elevens anvendelse av nye artefakter***

I et sosiokulturelt perspektiv har menneskers evne til å lære og å utvikle seg ingen bestemt grense. Samfunnet er ikke statisk; som følge av ny teknologi skapes det hele tiden nye redskaper til bruk i problemløsning av fysisk og psykisk art (Säljö 2001:72,75), eller eldre redskaper blir fornyet (ibid:72). Säljö trekker i denne sammenhengen fram eksemplet om hvordan lærebøker har endret seg ved å vise til den første trykte læreboka i aritmetikk – *The Treviso Arithmetic* fra 1478 (Swetz 1987 ifølge Säljö 2001:73):

I teksten finnes et stort antall praktiske øvelser som benytter det såkalte regula tri-prinsippet, det vil si problemer av typen ”Hvis to meter tøy koster 75 kroner, hva koster ti meter?”, som inneholder tre kjente størrelser, og der en skal finne den fjerde. Studentene måtte regne side opp og side ned med problemer av denne typen med eksempler tatt fra alle slags områder som var interessant i handelssammenheng [...] I våre dager, med våre kunnskaper om proporsjonalitetsberegninger og algebra, betraktes denne typen problemer nærmest som trivielle. I høyden nevnes regula de tri-problemet kortfattet som eksempel på og forberedelse til problemer i den første algebraundervisningen i ungdomsskolen [...](Säljö 2001: 73).

Eksemplet viser hvordan lærebøker stadig utvikler seg i takt med at våre forventninger til mentale ferdigheter og innsikter endres (ibid.). Det illustrerer også to aspekter av hvordan læring og utvikling kan forstås i et sosiokulturelt perspektiv:

For det første er kulturen dynamisk, og i ulike samfunnsmessige virksomheter blir det stadig utviklet redskaper som flytter grensene for vår intellektuelle og praktiske yteevne. For det andre, og som konsekvens av dette, blir læring hos individet et spørsmål om hvordan de tar til seg disse redskapene og makter å anvende dem. Den kulturelle dynamikken i samfunnet som helhet påvirker dermed også direkte individers læring, og vi begynner å betrakte det som naturlig at mennesker skal beherske nye praktiske og intellektuelle redskaper” (Säljö 2001:74).

I det nye læringsperspektivet er kunnskap ”[...] noe en *anvender* når en handler i hverdagen, og en ressurs en kan ta i bruk for å løse problemer og håndtere kommunikative og praktiske situasjoner på en formålstjenlig måte” (Säljö 2001:129). Læring kan derfor ikke ”[...] være en aktivitet som bare går ut på å innhente det som tidligere generasjoner har skapt, og bruke det i ”virkeligheten”. Hvis dette hadde vært tilfellet, ville samfunnet vært statisk (Säljö 2001:130). Argument 5 viser at læreboka ikke kan privilegeres som læringsressurs selv om den tidligere er blitt det. Et alternativ er at læreboka endres.

## 6.4. Paradigmeskiftet i læringsteoriens syn på læreboka

Med det sosiokulturelle perspektivet på læring har det skjedd et paradigmeskifte; et skifte *fra* å anta at det kognitive apparatet var det samme hos alle mennesker uavhengig av klassetilhørighet og sosial bakgrunn, *til* en teori som vektlegger interaksjon, kommunikasjon og læringsfellesskap. Selv om det sosiokulturelle perspektivet i dag består av ulike retninger, har de alle til felles at de vier sosiale, kollektive og kontekstuelle betingelser for læring mer oppmerksomhet enn de andre læringsteoriene (Erstad 2004:220; Erstad 2005:65; Säljö 2001).

Likeledes er det mulig å si at det har foregått et paradigmeskifte i de ulike læringsteoriens privilegering av læreboka, noe figur 6.4. forsøker å vise. Figuren hjelper oss til å se utviklingen fra behaviorismens tydelige privilegering av læreboka, konstruktivismens noe reduserte privilegering av læreboka *til* den sosiokulturelle læringsteoriens problematisering av lærebokas rolle.

	Er læreboka det privilegerte mediet i/for perspektivets:	Behaviorismen	Konstruktivismen	Sosiokulturell læringsteori
1	Syn på kunnskap? (kunnskapssentrert til elevsentrert).	<b>Ja</b> , egnet i synet på kunnskap som en overførbar størrelse.	<b>Ja</b> , egnet i stadieteorien.	<b>Nei</b> , Kunnskap er ikke statisk. En viktig kunnskap er å ta til seg og anvende nye artefakter.
2	Syn på mennesket som aktivt eller passivt i læringsprosessen?	<b>Ja</b> , privilegert i bruken av "å fylle på en passiv elev" kunnskap.	<b>Nei</b> , eleven skal være aktivt med i læringsprosessen.	<b>Nei</b> , eleven skal være aktivt med i læringsprosessen
3	Kommunikasjonsform i klasserommet?	<b>Ja</b> , danner grunnlag for en enveiskommunikasjon.	<b>Nei</b> , Piaget ønsker å bryte med overføringsprinsippet.	<b>Nei</b> , Perspektivet ønsker å bryte forholdet mellom læreboka og interaksjon i klasserommet.
4	Drivkrefter (motivasjon) i læringen?	<b>Ja</b> , brukt som pensum til prøver og eksamener.	<b>Ja</b> , dersom lærebøkene pirrer elevenes nysgjerrighet og trang til "å finne ut av".	<b>Nei</b> .
5	Vektlegging på ytre atferd vs. indre prosesser i læringsprosessen?	<b>Ja</b> , egnet i vektleggingen av ytre atferd. Kravet om enkle læringsformer ble fulgt opp i lærebokas organisering av oppgaver.	<b>Ja</b> , egnet i synet på læring som indre prosesser ved utvikling av skjemaer.	<b>Ja og nei</b> , Ja fordi læreboka er egnet i indre, mentale prosesser. Nei fordi dagens kultur krever elever med digital kompetanse.
6	Synet på lærerens oppgaver?	<b>Ja</b> , læreboka styrer lærerens pedagogiske valg.	<b>Ja og nei</b> . Ja fordi læreboka egner seg i lærerens arbeid med å nivåtilpasse undervisningen. Nei fordi perspektivet ønsker bruk av flere medier enn bokmediet.	<b>Nei</b> , lærer skal ikke basere undervisningen på læreboka.
7	Medieforståelsen?	<b>Ja</b> , læring overføres fra avsender til mottaker gjennom læreboka. Bokmediet er nøytralt.		<b>Nei</b> , nye medier (artefakter) eller nyutviklede gamle artefakter prioriteres. Mediene påvirker læringsprosessen. Valg av medium er derfor viktig.

Figur 6.4.: Behaviorismens, konstruktivismens og sosiokulturell læringsteoris privilegering av læreboka. Fritt modifisert etter figur i Imsen 2005:176.

## 6.5. Oppsummering

Dette kapitlet har vist behaviorismens, konstruktivismens og sosiokulturell læringsteoris ulike medieforståelse – fra behaviorismens syn på mediet som nøytralt i læringsprosessen til den sosiokulturelle læringsteoriens syn på medienes viktige rolle med å mediere kunnskap og som aktiv deltaker i det direkte forholdet mellom lærer og elev. Analysen viser også, i likhet med Erstads oppfatning (2005:65), at sosiokulturell læringsteori er svært opptatt av teknologiens rolle i menneskets utvikling. For eksempel er sosiokulturell læringsteori i langt større grad enn behaviorismen og konstruktivismen opptatt av hvordan dagens mangfoldige medie verden er nødt til å prege synet på læring og innholdet i tekstbegrepet. Analysen viser en helt tydelig nedprioritering av læreboka; den sosiokulturelle læringsteorien ønsker ikke læreboka. Jeg tør påstå den nærmest er tekstbok-fiendtlig.

Den samme endringen vi så i skolepolitikken (kapittel 4 og 5) viser seg også i det pedagogiske feltet. Det er derfor mulig å se på den teknologiske utviklingen som en nåværende dominans også i det pedagogiske felt. Samtidig mener jeg det er mulig å se på dagens pedagoger – pedagoger med et sosiokulturelt læringsperspektiv – som en annen nåværende form for dominans både i pedagogikken og i skolepolitikken. For det først ser det ut til at de pedagogene som på 1970-tallet ble sett på som radikale (Tønnessen 2004:80), i dag har vunnet fram. Jeg tenker på lærere som satset sterkt på en undervisning basert på tre nøkkelfaktorer: gruppearbeid, læring i fellesskap og bruk av andre medier enn læreboka. Selv om disse tre nøkkelfaktorene fant sted i flere læreres undervisning også tidligere, skyldtes det nok for de fleste mer et ønske om variasjon i undervisningsform enn en overbevisning om at denne undervisningsformen var den beste for elevenes læringsprosess. Som oftest holdt læreren seg til en lærer- og lærebokstyrt undervisning da en ”skikkelig skole” skulle være basert på bokkulturen og læreboka (Grankvist 2000:21).

For det andre ser det ut til at den nye pedagogikken med de tre nevnte nøkkelfaktorene omtalt ovenfor – gruppearbeid, læring i fellesskap og bruk av digitale medier – har vunnet spesielt fram i skolepolitikken. Det sosiokulturelle læringsperspektivets fokus på teknologisk utvikling og medienes innvirkning på læring kan lokaliseres i den skolepolitiske satsingen på digitale medier og verktøy (presentert i kapittel 5).

En tanke slår meg når jeg nå skal runde av dette kapitlet. Pedagogenes og den teknologiske utviklingens dominans har ført til store endringer av medieforståelsen både innenfor det skolepolitiske og det pedagogiske felt. Blant annet har det skjedd en helt tydelig endring fra å se på læreboka som ”teksten” til et utvidet tekstbegrep med nærmest en fiendtlig holdning til læreboktekster. Er dagens pedagoger i en pådriverrolle også i forlagene som utviklere av

læringsressurser? Har de makt i striden om boka? Vi skal videre se om forlagene støtter pedagogenes medieforståelse – om pedagogene og den nye teknologien også dominerer i produksjonsfeltet til læreboka.

## 7. Forlagenes prioriteringer i produktutviklingen til Kunnskapsløftet

Dette kapitlet har som formål å se nærmere på striden om boka i forlagsfeltet. Kapitlet baserer seg på analyser av intervjuer med forlagsrepresentanter fra Gyldendal, Aschehoug og Cappelen forlag. De fire intervjuede forlagsrepresentantene har i teksten fått pseudonymene Gina Gyldendal, Anna Aschehoug, Bodil Aschehoug og Cathrine Cappelen. Hovedfokuset i kapitlet er forlagsrepresentantenes uttalelser om valg de har gjort, hva som styrer valgene og læreboka i denne sammenhengen i forbindelse med deres produktutvikling av læremidler til Kunnskapsløftet generelt og norskfaget for Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram spesielt. Dette kommer i hovedsak fram i første del av kapitlet (kapittel 7.1). Videre ser jeg nærmere på forlagenes satsing på et digitalt fagnettsted tilknyttet læreboka. Jeg ser først på hvilket medialt og tekstlig forhold forlagene ønsker mellom læreboka og fagnettstedene (kapittel 7.2.). Deretter ser jeg på fagnettstedenes innvirkning på produksjonsprosessen (kapittel 7.3.). Til slutt oppsummeres kapitlet (kapittel 7.4.).

### 7.1. Forlagenes strategiske vurderinger

Det var lærebøkene som først ”kalte på” forleggeren (Andreassen [1992] 2006:184). Norges eldste, store forlag J. W. Cappelen, ble grunnlagt i 1829 og bygde opp sin forlagsvirksomhet rundt skolebøkene (ibid). Bok var lik lærebok på den tiden (ibid.), men elevene hadde ikke som i dag, hver sin lærebok. Etter hvert endret normen seg fra et eksemplar per klasse til en lærebok per elev. Dermed økte også forlagenes omsetning av lærebøker. Vi så i kapittel fire hvordan læreboka fikk rollen som skolepolitisk reforminstrument. Forlagene har i nyere tid nytt godt av skolepolitikken tradisjon for å kreve *nye* lærebøker til innføringen av nye skolereformer. Lærebøkene skiftes i og med at en ny reform innføres, og forlagenes inntekter svinger dermed i takt med reformene i skolen (Andreassen [1992] 2006:174). I 2005 utgjorde skole- og lærebøker for hele utdanningsvesenet rundt 30 % (838 millioner) av nettoomsetningen til forlagene som var medlem av Den norske Forleggerforeningen (ibid.:184). Av de 838 millionene sto lærebøker for grunnskolen og for videregående skole for 482 millioner (ibid.) – altså: over 50 %. Kravet om lønnsomhet er sentralt hos forlagene (ibid.:194), og skolebøker for grunnskole og videregående skole utgjør en stor del av bokomsetningen.

Høsten 2006 startet innføringen av Kunnskapsløftet. Igjen skiftes lærebøkene ut. Nytt er forlagenes tilbud om et digitalt fagnettsted tilknyttet læreboka. Disse utvidede verkene består, som vi skal se i kapittel åtte, av en lærebok i papirversjon og et fagnettsted med spill, øvelser,

tester med mer. Fagnettstedene er i økende grad normen desto høyere klassetrinn læreverket er beregnet på. For videregående opplæring gjelder det *alle* læreverk (Andreassen [1992] 2006:186).

Under intervjuene med informanter fra Gyldendal, Aschehoug og Cappelen forlag spurte jeg informantene om hvilke av de to komponentene i disse utvidete læreverkene for Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram – de så på som viktigst. Alle informantene svarer det er læreboka som er viktigst. Gina Gyldendal er overbevist: ”Læreboka er definitivt viktigst. Alt det andre er med å bygge rundt læreboka” (Gina Gyldendal, intervju 26. januar 2007). Cathrine Cappelen mener læreboka er uunnværlig:

Hvis en skal vektlegge nett og bok, så vil jeg si at i dag er bok viktigere enn nett. Av alt av læremidler som er utviklet nå, så kan du klare deg uten nett, men du kan ikke klare deg uten bok [...](Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007).

Forlagenes overbevisning om at læreboka er den viktigste læringsressursen er i konflikt med pedagogikken og skolepolitikken som, vist i kapittel fem og seks, ønsker å bryte med lærebokas sentrale rolle i skolen og øke bruken av digitale læringsressurser. Forlagene synes å være bevisste skolepolitikken og pedagogikkens satsing på det digitale. Samtidig må forlagene være reelle med tanke på den faktiske digitale tilstanden rundt om på skolene:

Jeg tror at i vår tenkning rundt bok–nett i dag, så er boka fortsatt den viktigste komponenten. Det er det flere grunner til. Jeg tror at vi er i en slags overgangsfase hvor det er mange usikre faktorer, blant annet dette med tilgang til digitale læremidler i skolen, som gjør at selv om de aller fleste skolene bruker IKT, så er det også skoler som ikke gjør det. Derfor er det viktig at boka til en viss grad kan stå på ”egne ben” [...](Cathrine Cappelen, intervju 8. mars)

For at forlagene skal kunne satse på digitale læringsressurser, er de helt avhengige av at lærerne klarer å bruke dem. Slik er både skolene og forlagene i en overgangsfase: forlagenes tankegang om et fagnettsted tilknyttet læreboka er i en startfase samtidig som skolene er i en startfase med å kunne anvende dem. For eksempel trekker Bodil Aschehoug fram store forskjeller i skolenes maskinpark (Bodil Aschehoug, intervju 27. februar 2007). Samtidig har forbedringer kommet nesten over alt, og i stor fart (Bodil Aschehoug, intervju 27. februar 2007). En endring er på vei, men enn så lenge:

[...] så er læreboka den viktigste. MEN, jeg tror at nettet for eksempel, gir så mye godt og bra i tillegg at det er veldig synd for de skolene, lærerne og elevene som ikke velger å bruke også nettet sammen med boka. Men, jeg mener at bok, så langt som vi har kommet nå, er klart den viktigste ressursen som læremiddel. Det kan det liksom ikke være tvil om. Men om dette vil vare, det vet vi ikke (Bodil Aschehoug, intervju 27. februar 2007).

Vi har nå vært inne på skolenes ulike digitale tilstand som en begrunnelse for forlagenes fortsatte prioritering av læreboka. Forlagene trekker også fram lærebokas egenskaper som en grunn til den



fortsatte satsingen på læreboka. Én egenskap er bokmediets egnethet for ”lange resonnementer og sammenhenger” (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007). En annen egenskap er lærebokas lineære struktur – at den er ”låst” (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007). En tredje egenskap er lærebokas form. Det å ha læreboka som et håndfast, fysisk objekt ”[...] som på en eller annen måte synliggjør om man kan det man skal, at man har beveget seg fra A til Å, at man er igjennom faget og sto til eksamen”(Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007), er betydningsfullt. Disse tre argumentene er det jeg videre kaller forlagenes ”pedagogiske grunner” til å prioritere læreboka. Disse pedagogiske grunnene til å bruke læreboka viser et stort konfliktpotensial med pedagogikkfeltets dominerende ideologier. I kapittel seks så vi hvordan dagens pedagoger med et sosiokulturelt perspektiv på læring, ønsker å bryte med skolens tradisjon for å basere undervisningen og vurderingssystemet på lærebokas tekster.

Forskjellen mellom forlagenes og pedagogikkens syn på boka blir ytterligere forsterket når Cathrine Cappelen videre framhever lærebokas tradisjon som pensum:

[...] Men jeg tror samtidig at det å ha et fysisk objekt som på en eller annen måte synliggjør om man kan det man skal, at man har beveget seg fra A til Å, at man er igjennom faget og sto til eksamen er betydningsfullt. Det er noe konkret med læreboka som er bra og som vi er vant til å forholde oss til. Jeg sier ikke at det ikke kan erstattes av et digitalt læremiddel på sikt, men per i dag, så tror jeg at dette nevnte er en viktig symbolsk funksjon som læreboka har. Det er jo egentlig ikke slik at læreboka i seg selv er pensum. Den skal hjelpe lærerne og elevene til å realisere en plan og nå mål, men i praksis tror jeg veldig mange tenker at: ”Mm, det er pensum i år”. Konkret og greit. Mange tenker at: ”Har jeg lest læreboka skikkelig og jobbet med den, så er jeg berget”. Jeg tror at den gir en slags trygghet (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007).

I likhet med at læreboka definerer faget – og pensum – for elevene, og at lærebokas symbolske funksjon gir elevene en trygghet, gjør den det også for lærerne. Uten læreboka får ”[...] lærere ansvar for å definere hele faget ut fra læreplanen” (Gina Gyldendal, intervju 26. januar 2007). Med lærebok har lærebokforfatterne gjort arbeidet for lærerne. I denne sammenheng kommer Gina Gyldendal inn på de nye fagene som ble innført høsten 2007. Hun påpeker at det til enkelte fag ikke er utviklet en lærebok. Forlagene har mottatt flere bekymringsmeldinger fra lærere, men forlagene vil ikke sette i gang prosessen med å utvikle lærebok uten midler til det. Gina Gyldendal er bekymret for hvordan det skal gå med fagene når lærerne selv må definere fagene – helt uten læreboka som hjelp (Gina Gyldendal, intervju 26. januar 2007). Videre påpeker hun at fag uten lærebok sjelden har et godt ”renommé” (Gina Gyldendal, intervju 26. januar 2007). Hun mener fag står i fare, både fordi elever velger de vekk og fordi skoler kvier seg for å tilby dem (Gina Gyldendal, intervju 26. januar 2007).

Kort oppsummert trekker forlagsrepresentantene fram egenskaper hos læreboka både i *form* (et fysisk objekt som kan holdes), *struktur* (lineær, lett og følge og pedagogisk) og *innhold* (definerer faget) som viktige pedagogiske årsaker for forlagenes fortsatte prioritering av læreboka. Andre årsaker er at den er regnet som ”*pensum*” til prøver og eksamener. Den er også viktig i arbeidet med å *redusere lærerens arbeidsbyrde*. I tillegg har den en såkalt symbolsk verdi da læreboka gir elevene og lærerne trygghet. Læreboka gir også fag et godt *renommé* og *status*. Samtidig viser det seg å ikke være bare skolens digitale tilstand og lærebokas egenskaper som avgjør forlagenes valg i produktutvikling til Kunnskapsløftet, men også økonomisk usikkerhet, skolepolitiske føringer og lærernes ønsker.

### **Økonomisk usikkerhet**

Da intervjuene fant sted på nyåret 2007 var Kunnskapsløftet i ferd med å innføres i grunnopplæringen, men bare på noen trinn. Forlagsrepresentantene gir uttrykk for å være midt i en overgangsfase med en rekke uavklarte økonomiske forhold, og spesielt tre. Den første usikkerheten er om forlagene tør satse på å utvikle lærebøker til fag som er små. Gina Gyldendal kunne informere om at flere nye fag som skulle tre i kraft høsten 2007 ikke fikk en lærebok knyttet til seg. Grunnen var at det var fag elevene kunne velge. Derfor ville det bli færre potensielle kjøpere av eventuelle lærebøker. I forrige reform for videregående opplæring – reform 94 – var det et skolepolitisk krav at alle fag skulle ha en lærebok knyttet til seg. Nå er det annerledes. Og uten offentlig støtte utvikler ikke forlagene bøker til disse fagene (Gina Gyldendal, intervju 26. januar 2007). Den andre usikkerheten er om det skal være skolene eller andre enheter, som fylkeskommunene, som skal få penger fra det offentlige og gjøre bestillinger av læremidler fra forlagene (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007). Den tredje usikkerhet går på de offentlige bevilgninger som er alt for små til å dekke kostnadene med å utvikle digitale læremidler. Anna Aschehoug var opptatt av å fremheve at Aschehoug forlags digitale satsing både før og nå i hovedsak skyldes forlagets ønske om å bruke egne midler til satsingen:

Og så fikk vi, som sagt, i 2001 litt penger til Samfunn-Nett, og det har vært andre ting vi har søkt på og fått noe økonomisk støtte til. Men det er aldri så mye at det finansierer det vi gjør. Vi har spyttet inn utrolig mye penger i tillegg (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007).

De økonomiske usikkerhetene har ført til at Aschehoug, Cappelen og Gyldendal har måttet finne økonomiske løsninger selv, noe som har resultert i svært ulik satsing på de digitale fagnettstedene. Ifølge Anna Aschehoug er det Aschehoug som tilbyr det ”[...] desidert største og mest omfattende nettstedet” av de tre forlagene (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007). Samtidig er Aschehoug også det eneste forlaget som tar betalt for bruk av fagnettstedet. Det har slik utviklet seg to forskjellige betalingsmodeller. Med Aschehougs betalingsmodell må brukerne

betale for fagnettstedet, men brukerne står fritt til kun å betale for lærebok, kun fagnettsted eller begge komponenter. Med Cappelen og Gyldendals modell må brukerne betale for læreboka mens fagnettstedet er gratis for alle. De to informantene fra Aschehoug begrunner sin modell med at det koster å utvikle gode fagnettsteder. De er klar over at brukerne kan reagere på at de tar betalt for fagnettstedet i en tid hvor Internett oppfattes som gratis og åpent, men de har bevisst valgt å ta betalt, for slik å vise kostnaden ved å lage gode fagnettsteder. Som en av Aschehougs forlags informanter uttrykker det: ”man [kan] ikke lage godt innhold i en læremiddelbedrift som oss, uten å også ha en inntjening på det” (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007). Aschehoug kunne lagt inntjeningskravet på læreboka, men forlaget ønsket ikke å tvinge brukerne til å betale for nettet enten man bruker det eller ikke (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007).

Cathrine Cappelen trekker fram Cappelens ønske om å vektlegge læreboka samt konkurransemotiv som to drivkrefter bak Cappelens valg om å ikke ta betalt for fagnettstedet:

[...] Vi har gratis nettsted i øyeblikket, og det er også et uttrykk for at vi synes boka er hovedkomponenten. Nett er noe som skal ha en litt annen funksjon. Og det er klart at vi også har tenkt på det som et konkurransemoment, at vi har et gratis nettsted. Men det å utvikle mye for nett, det koster jo også, og i øyeblikket så sier vi at det tar vi på bok; nettet er gratis (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007).

Usikkerheten rundt økonomiske spørsmål var årsaken til at Cathrine Cappelen i forkant av intervjuet ga beskjed om at hun ikke ønsket å komme inn på økonomiske temaer under intervjuet (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007). Anna Aschehoug påpeker også at usikkerheten rundt det økonomiske gjør det vanskelig å svare på mine spørsmål om hvordan de offentlige bevilgningene virker inn på deres utvikling av ulike læremidler (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007). Dette tyder på at skolepolitikkenes satsing på digitale læringsressurser både i formuleringer i skolepolitiske dokumenter og økonomisk støtte (vist i kapittel 5) har ført til at forlagene er blitt noe usikre og mer redde for å uttale seg om økonomi. Mens forlagene tidligere fikk støtte til å produsere lærebøker i alle fag på alle trinn, må forlagene i dag ta flere strategiske valg – valg de tydeligvis ikke ønsker å dele med andre.

### **Skolepolitiske føringer**

Analysene av de skolepolitiske dokumentene (presentert i kapittel 5) viste et tydelig skolepolitisk ønske om bruk av digitale læringsressurser i skolen. I intervjuene med forlagsrepresentantene spurte jeg om de offentlige føringene har påvirket valgene forlagene har tatt, og i så fall hvordan. Svarene forteller at forlagene er seg bevisst at de må forholde seg til skolepolitiske føringer. Blant annet svarer Bodil Aschehoug:

[...] jeg tenker på det som er føringer for oss, er jo læreplaner. Og selv om det er ganske åpne læreplaner, i forhold til læreplanene fra 1994, er vi veldig lojale i forhold til læreplanene. Så de valgene er sånn sett "enkle" (Bodil Cappelen, intervju 27. februar 2007).

Cappelen og Gyldendal kommer spesielt inn på skolepolitikkenes satsing på sammensatte tekster. La meg stoppe opp og kort repetere: Sammensatte tekster er tekst som kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk (Liestøl 2006). Gina Gyldendal fremhever deres verk *Panorama* som det eneste nyskrevne verket av de tre norskverkene for Vg1 – *Panorama* (Gyldendal), *Spenn* (Cappelen) og *Grip Teksten* (Aschehoug). *Panorama* har til og med et eget kapittel om sammensatte tekster. I likhet med Gyldendal fremhever Cathrine Cappelen læreboka når hun påpeker læreplanens satsing på sammensatte tekster:

Begrepet sammensatt tekst er veldig løftet frem i den nye reformen. Derfor synes jeg det også har vært viktig å si at dette [læreboka] er faktisk en sammensatt tekst. Det er en veldig selvfølgelig sak, men man har kanskje ikke tenkt på det. Vi har ikke gjort noe mer enn det [ler] (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007).

Mens Gyldendal fremhever lærebokas egnethet for innhold om sammensatte tekster, fremhever Cappelen læreboka som en sammensatt tekst. Cappelen synes å bruke deres forståelse av læreboka som en tekst, som begrunnelse for deres satsing på læreboka. Med en slik forståelse til grunn er det mulig å implementere skolepolitikkenes ønske om sammensatte tekster uten å utvikle digitale læringsressurser. Slik strider Cappelens forståelse av læreboka som sammensatt tekst med pedagogenes "lærebokfiendtlige" sosiokulturelle syn på læring, noe Cathrine Cappelen kanskje er klar over. I hvert fall svarer hun på mitt spørsmål om hva en endring av læringsteori i skolen vil si for læreboka:

Læreboka er vel et uttrykk for en læringsteori, også, så jeg tror absolutt en endring av læringsteori vil ha noe å si for læreboka. Men igjen, så er det avhengig av at rammebetingelsene blir slik at man kan klare seg uten. Ja [ler] (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007).

I tillegg til skolepolitikkenes satsing på sammensatte tekster, oppfatter også forlagene skolepolitikkenes ønske om at elevene i norsk skole skal ha digital kompetanse. Og som Cathrine Cappelen poengterer: "Det er klart at norskfaget også må være med å skaffe elevene det [digital kompetanse]" (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007.). Samtidig uttrykker Gyldendals representant bekymring for at myndighetene mener at "alt" finnes på nettet: "Jeg tror myndighetene undervurderer lærebokas betydning" (Gina Gyldendal, intervju 26. januar 2007). Hun virker skeptisk til hvordan politikere verdsetter læreboka, men er ikke i tvil om skolens verdsetting av den: "de aller fleste lærere ønsker en lærebok i sitt fag" (Gina Gyldendal, intervju

26. januar 2007), og som vi videre skal se, er lærernes ønsker svært styrende for forlagenes valg i produktutviklingen.

### **Lærernes ønsker**

Under intervjuene kom det fram at lærerne har stor innflytelse på forlagenes produktutvikling. Cathrine Cappelen mener lærernes kompetanse er forlagenes viktigste kilde til å finne ut hva forlagene skal satse på (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007). Selv om forlagsrepresentantene oppfatter at Kunnskapsløftets læreplaner satser på digital kompetanse og sammensatte tekster, må forlagene ta hensyn til hva lærerne ønsker. Flere forlagsrepresentanter mener at utviklingen i skolene går saktere enn tidligere antatt. Blant annet forteller Gina Gyldendal at Gyldendal forlag i flere år har tilbudt digitale læremidler, men at etterspørselen etter dem ikke er der (Gina Gyldendal, intervju 26. januar 2007). For forlagene er det tydelig at lærerne fortsatt ønsker læreboka. Cathrine Cappelen tror til og med lærerne er avhengige av den (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007). Og for forlagene, er det viktige "[...] å lage et læreverk tilpasset skolen [og] lærernes måte å undervise på (Gina Gyldendal, intervju 26. januar 2007). Både Cappelen og Gyldendal støtter sin fortsatte satsing på læreboka på argumentet om at forlagene lager de læringsressursene lærerne vil ha.

I tillegg til at lærerne legger føringer for forlagenes produksatsing, legger lærerne også føringer for innholdet i læringsressursene. Fordi Kunnskapsløftets læreplaner er mer åpne enn tidligere læreplaner, får forlagene mer rom for tolkning av forholdet mellom bok og digitalt tilgjengelige tekster. Cathrine Cappelen legger ikke skjul på at forlagenes valg baseres både på en balansegang mellom føringer i læreplanene og lærernes ønsker:

Dagens læreplan, som er en rammeplan som gjør at vi må fortolke den i større grad enn vi har vært vant til med andre planer, gjør at forlag kanskje tolker dette [innholdet] forskjellig. Og det er da spennende å se hva skolene velger, for det er klart at det hele tiden er en balansegang mellom hva skolen ønsker og hva vi ut fra læreplanen fortolker skal være med i læringsressursene. Lærerne, som også er like mye eller lite endringsvillig som andre i dette landet, sitter og vurderer læremidlene og sier: "Hvor mye kan vi ta med av det gamle? Behøver vi å gjøre dette? De har tatt med for mye av det og det". Det er et spill mellom at man alltid tar utgangspunkt i det som har vært, også går man litt videre, også må man ikke gå for langt (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007).

Vi ser altså forlagens utfordring med å balansere implisering av "det nye i læreplaner" med lærernes ønsker. Forlagene kan velge å være radikale i produktutviklingen og i utformingen av innholdet, eller de kan velge å være konservative, som Cappelen:

Selv om planen gir mulighet til å gå lenger, så er det hele tiden en balansegang mellom en tradisjon og en kultur i skolen og det som er nytt i planer. Dette er noe alle utviklere av læremidler forholder seg til, for vi må ha lærerne med. De må se at den læreboka der, den tar opp ting som de mener den bør gjøre. Du kan ikke være for radikal i forhold til den forrige læreplanen, da, for å si det sånn, eller det lærerne opplever som faget sitt. Så det er klart at det er en kamp om markedsandeler; det har det alltid vært. Og med sånne paradigmeskifter som vi er inne i nå, så er det ekstra spennende (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007).

Sitatet understreker ytterligere hvor viktig det er for forlagene ”å ha lærerne med”. Aschehoug har et ønske om å vinne markedsandeler ved å skille seg ut med det mest omfattende fagnettstedet tilhørende læreboka. Samtidig sikrer de seg:

[...] det er på en måte to måter å bruke nettet på. Du har en venstremeny som matcher hovedoppskriften i boka veldig, og slik blir det et veldig godt supplement til bok. Men du kan også gå inn og bruke dette på en mye mer selvstendig måte, og da kommer disse ressursene som du [Bodil Aschehoug] nevner, inn: at du kan jobbe med språk, du kan lese et vell av tekster osv. Så det har veldig store muligheter, og det er opp til lærerne og elevene hvordan de bruker det. Det er slik vi har prøvd. Både den ganske stringente for de som kanskje ikke er så vant med det og litt fryktsomme, og så denne mer åpne måten å bruke det på (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007).

## 7.2. Det mediale og tekstlige forholdet mellom læreboka og fagnettstedet

Forlagene bruker begrepet bok – nett når de snakker om ”produktpakken bok + nett” og deres tenkning rundt den. Gyldendal forlag setter et plusstegn mellom de to læremidlene: bok + nett. På den måten ønsker Gyldendal å betegne forholdet mellom komponentene; fagnettstedet skal være noe *mer* enn det læreren og elevene får på papir i læreboka. Som Gina Gyldendal uttrykker det skal fagnettstedet ”[...] ta læreren og elevene med videre (Gina Gyldendal, intervju 26. januar 2007). Aschehoug satte i forbindelse med forlagets tidligere satsing på digitale læringsressurser, i likhet med Gyldendal, et plusstegn mellom komponentene. Men plusstegnet ble satt av ulike grunn; de gjorde det for å illustrere at det var én enhet som var uløselig. Dette konseptet har de valgt å gå bort fra ved lanseringen av norskverket for Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram. Nå er de opptatt av å *ikke* sette et plusstegn mellom komponentene:

Så har vi, med ”Grip teksten” [navnet på Aschehougs norskverk] og den generasjonen, gått litt tilbake på det i den forstand at vi nå sier, og mener, at boka skal kunne stå på egne ben. Jeg er veldig opptatt av at vi ikke skal presse verken lærere eller elever inn i læringsløp eller former som de ikke er komfortable med. Vi er veldig opptatt av fleksibilitet. Det betyr at de lærerne og elevene som av ulike årsaker ønsker å bruke ”Grip teksten” bare som bok, de kan gjøre det. Men, som [Bodil Aschehoug] snakket om, så lager vi så gode, og det vet jeg at vi gjør, læringsressurser på nett at det blir et mindre fullstendig læreverk ved å ikke bruke nettet. Men vi har som sagt, denne fleksibiliteten (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007).

Aschehoug er opptatt av at læreboka skal kunne ”stå på egne ben”. Samtidig er forlaget opptatt av at kombinasjonen bok – nett utgjør et fullstendig læreverk som tilfører elevene noe *mer* enn det

bare boka gjør. Dette er alle forlagene enige om. For eksempel trekker Aschehoug, Cappelen og Gyldendal fram at nettressursen gir mer rom for differensiering både av vanskelighetsgrad og arbeidsmetoder. Cathrine Cappelen utdyper dette nærmere:

Så det fantastiske med [nettet], er jo at du kan differensiere på nivå, men også for eksempel på arbeidsmåter. Sånn at det vil ligge et mye større spekter av ulike måter å arbeide med et stoff på enn det vi kan få til på et papir. Det mener jo vi er til elevenes store fordel, det at de mer kan velge å jobbe på måter som passer dem (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007).

I tillegg til nettets mulighet til å differensiere, påpekes også at nettressursen gir mer rom for jevnlig oppdatering (Gina Gyldendal, intervju 26. januar 2007). Men det som i størst grad blir fremhevet, er nettmediets muligheter for å tilby teksttypene lyd og levende bilder. I den sammenheng utdyper Anna Aschehoug nærmere forlagets vektlegging av ”medienes egenart” når de skal begrunne hvilket innhold som skal plasseres i bok- eller nettdelen:

Vi og [...] nettredaktør har vært veldig opptatt av spesielt lyd. Vi har brukt mye ressurser på for eksempel å få lest inn antologien, og vi har lydlagt andre ting også. Vi har intervjuer, videosnutter, vi har mye som ikke kan ligge mellom to permer. Vi er veldig opptatt av at det er noe med mediets egenart hele tiden her. Det som nettet er godt på, det skal vi bruke nettet til. Og det samme når det gjelder boka (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007).

Under intervjuet med Aschehoug kommenterte jeg at forlaget på forlagets nettsider omtaler fagnettstedet som et digitalt skattekammer sammenliknet med læreboka. Anna Aschehoug svarer med å fortelle begeistret om forlagets samarbeid med NRK:

Ja, og da tenker vi ikke minst på at vi har fått med oss NRK på laget også i den forstand at vi kan bruke de ressursene som de har i sine arkiver, og det er jo et skattekammer, da. Jeg har hatt mye moro med for eksempel videosnuttene fra Lille Lørdag. De kan være en døråpner og har en relevans – vi setter jo alt i en sammenheng (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007).

Ifølge Anna Aschehoug bruker altså forlagene samarbeidet med NRK til å få tak i deres lyd- og levende bilderessurser – tekster som forlaget videre setter i en pedagogisk sammenheng. Gyldendal har også avtale med NRK og kan bruke klipp fra NRKs arkiver på sine nettressurser. Cappelen holdt på å forhandle fram en avtale med NRK da intervjuet fant sted. Forlagene har slik inngått et nært samarbeid med en annen stor medieinstitusjon.

Forlagene synes å være enig om at fagnettstedet tilbyr noe *mer enn læreboka*. Men under intervjuene kom det fram hvor uenige Aschehoug og Cappelen er om fagnettstedet skal tilby *mer av lærebokas* tekster. På spørsmålet mitt om forlagene definerer læreboka annerledes nå enn før, svarer Bodil Aschehoug:

Ja, det vil jeg vel egentlig si at vi gjør. For eksempel hadde vi større antologier tidligere. Antologi er jo viktige deler av disse læreverkene. Nå har vi en stor, flott antologi på nett, med tekster innlest med mer. Og det betyr at vi ikke behøver å bruke så mye plass i en bok til en sånn bit. Og slik kan vi også gi lærerne og elevene mer å velge mellom, for eksempel på teksttilfanget, fordi det er så mye enklere å legge opp. Ellers bestreber vi oss på å ikke lage for store og tunge bøker. Og jeg tror vel at når en vet at noe passer bedre på nett, at det mediet passer bedre for en del stoff, så fører det til at boka kan bli litt smalere (Bodil Aschehoug, intervju 27. februar 2007).

Aschehoug har lagt deler av antologien fra læreboka over til nettressursen. Slik har læreboka deres blitt tynnere og nettressursen har fungert som plassbesparer for læreboka. Dette er i tråd med Aschehougs intensjon: "[...] om å ikke lage for stor bok" (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007). Slik jeg tolker utsagnene til informantene fra Aschehoug, ser de på nettets store lagringsmulighet som et av mediets viktige egenskaper. Dette er et syn Cappelen forlag ikke deler; Cappelen har tatt et annet valg enn Aschehoug:

Det [at boka skulle bli tynnere] trodde jeg på et visst tidspunkt kom til å skje. Noe av det som utgjør volum i norsk, er tekstsamlingene, og jeg tenkte at kanskje nettet ville gjøre at man slanket tekstsamlingene og la veldig mye på nettet. Det er ingen av forlagene som har gjort det [...]. Det å ha en tekstsamling har vist seg, tror jeg, at det synes både lærere og elever er helt okay. Så jeg tror ikke at vi er i en annen situasjon der enn vi har vært tidligere (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007).

Cathrine Cappelen begrunner valget om å ha tekstsamlingen tilgjengelig i læreboka med lærernes og elevenes ønsker om dette. En annen begrunnelse er lærebokas tidligere nevnte tradisjon som pensum til eksamen (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007). Hun understreker også at det er ekstra arbeid og kostnad for skolene å skulle skrive ut tekstene fra nettressursen (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007.). Cathrine Cappelen påpeker flere ganger under intervjuet at det er viktig at nettressursen ikke blir et lagringssted – "en slags søppelkasse" – for tekster det ikke ble plass til mellom lærebokas permer (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007).

Det er interessant å se i de gjengitte sitatene ovenfor, hvordan Aschehoug og Cappelen velger ulik løsning på deres ønske om å gjøre det lettest mulig for lærerne å legge opp tekster. Aschehoug har av den grunn valgt å legge tekstene i nettdelen. Cappelen har valgt å legge tekstene i bokdelen. De har samme argument, men omvendt løsning. Vi skal i kapittel åtte se at dette ikke er eneste forskjell i tekstutvalget i lærebøkene og fagnettstedene til Cappelen og Aschehoug.

### **7.3. Fagnettstedenes innvirkning på produksjonsprosessen**

Produksjonsprosessen – fra første initiativ til ferdig trykt lærebok – er en lang og omstendelig prosess. Trond Andreassen skisserer opp ni faser en lærebok må gjennom på veien fra "idé til solgt bok":



- 1) *Fagplanutvikling – forsøk*
- 2) *Behovsundersøkelse*
- 3) *Idéfasen*
- 4) *Planleggingsfasen*
- 5) *Skrivefasen*
- 6) *Produksjonsfasen*
- 7) *Markedsføring*
- 8) *Distribusjon*
- 9) *Salg (Andreassen [1992] 2006:194).*

Jeg vil videre presentere fire av dem: idéfasen, skrivefasen, produksjonsfasen og distribusjonsfasen. I presentasjonen støtter jeg meg til Andreassen ([1992] 2006). Samtidig trekker jeg inn produksjonsmessige endringer informantene under intervjuene påpekte som følge av Aschehougs, Gyldendals og Cappelens satsing på både bokmediet og nettemediet i deres produktutvikling til norskfaget for Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram.

3. *Idéfasen*. Redaktørens rolle er sentral i utviklingen av nye læremidler (Andreassen [1992] 2006:195). De fire informantene jeg intervjuet er alle redaktører for ett eller flere verk. Forlagene har valgt ulike løsninger angående redaktøransvaret for det jeg betegner ”kombipakken bok + nett”. Cappelen og Gyldendal har én felles redaktør for læreboka og fagnettstedet. Aschehoug har derimot én redaktør for bok og én for nett. Aschehougs praksis tidligere var at alle redaktører måtte ha digital kompetanse slik at de kunne være med å utvikle digitale læremidler. Nå er praksisen endret:

Men så har vi gått kanskje et lite skritt tilbake i det at vi ser det at hvis vi skal ha nettressurser som er ferdige omtrent samtidig med boka og som er en integrert del, så må de utvikles parallelt. Og da må vi ha to team. Det er en del overlapping der, men vi kan ikke ha de samme menneskene til å gjøre alt på begge steder (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007).

Informantene fra Aschehoug mener det er uoverkommelig, i arbeidsmengde, å ha én felles redaktør. Gina Gyldendal, som er redaktør både for bok og nett, kan konstatere at ansvaret har økt. Men ikke bare redaktørenes ansvar er endret. Bodil Aschehoug svarer også bekreftende på mitt spørsmål om redaktørrollen er endret som følge av fagnettstedene:

Jada, fordi man må ta noen hensyn som man ikke behøvde å ta før av typen hvordan en bygger opp boka, diskusjoner om hva som skal være med her og der [boka og nettet] osv. Og det er et tett innholdsmessig forhold (Bodil Aschehoug, intervju 27. februar 2007).

Anna Aschehoug støtter sin kollega Bodil Aschehoug: ”[...] ja, redaktørrollen har endret seg, og den er akselererende i endring vil jeg påstå (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007). Videre utdyper hun nærmere redaktørens endrete rolle:

”Det som vi har jobbet veldig bevisst med, når det gjelder bok og nett, er at strukturen i boka ikke skal ødelegge for nettet. Det er veldig vanskelig å ha en bok som er full av toeroverskrifter som er veldig korte. At man har bolker som det går an å gjøre noe ut av på nettet, må strukturere boka. Så når vi utvikler bok og nett sammen, så må vi tenke at de skal brukes sammen (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007).

Forlagene står friere i idé-utviklingen etter at den tidligere omtalte godkjenningsordningen for lærebøker ble avviklet i 2001.<sup>36</sup> Selv om forlagene står friere, er det påkrevd å tenke på boka – og eventuelt tilhørende elektroniske løsninger – som *læremidler* (Andreassen [1992]2006:195). Pedagogikken er derfor viktig. Dette vil jeg komme mer inn på under neste fase: skrivefasen.

5. *Skrivefasen*. Tidligere trengte forlagene forfattergruppe kun på bok. Hva nå når forlagene også utvikler et fagnettsted? Noen forlag velger å ha samme forfattergruppe på bok og nett, men nok en gang varierer forlagenes praksis. Aschehoug har i forfattergruppa noen som jobber begge steder, men de fleste er enten på bok- eller nett-teamet. Hos Cappelen er forfattergruppa den samme på bok og nett, men de har i tillegg en støtteperson på nett. Felles for alle forfatterne på læreverkene til norskfaget for Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram er at de er lærere i videregående skole eller ansatte ved høyskole eller universitet. Forfatterne er ikke overlatt til seg selv i skrivefasen. Som også Andreassen poengterer (Andreassen [1992] 2006:195), foregår utarbeiding av manus i tett samarbeid med redaktør og konsulenter.

Alle forlagene kommer under intervjuene inn på forlagenes viktige oppgave med å tilrettelegge tekster pedagogisk. I den forbindelse presiserer Gina Gyldendal hvor viktig det er å trekke fram de viktige elementene og gjøre disse synlige i teksten (Gina Gyldendal, intervju 26. januar 2007). Forlagene har lang erfaring med å pedagogisere tekster i lærebøker. Nytt er arbeidet med å gjøre tekstene på de digitale fagnettstedene pedagogiske. Cathrine Cappelen uttrykker flere ganger under intervjuet bekymring for forlagenes begrensede erfaring med å tilrettelegge tekster på nett for pedagogisk arbeid:

Det [undervisningsopplegget] skal være strukturert, det skal være tenkt tid, det skal være tenkt: hva er hensikten med å lytte til dette og hvor mye skal vi ta med oss? [...] Jeg føler at den pedagogiske siden ved nettarbeid, den har vi ikke mye erfaring på. Altså, hvordan det virker i undervisningen, rett og slett [...] (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007).

Aschehougs representanter synes derimot ikke å være bekymret. På mitt spørsmål om informantene tror læreboka i likhet med arbeidsboka, blir digitalisert, kommer Gro Aschehoug i sitt svar inn på Aschehougs fokus på innhold framfor medium:

---

<sup>36</sup> Se kapittel 5.1. for nærmere redegjørelse for godkjenningsordningen for lærebøker.

[Kollega Bodil Aschehoug ] og jeg har snakket mye om at vi er opptatt av innhold og ikke så mye opptatt av mediet. Vi ønsker ikke å være noe bremse på en utvikling hvis den er positiv, fordi vi vil sitte og tviholde på en bok. Det er ikke sikkert at vi tror boka dør, eller hva som helst. Men poenget er av vi må ha fokuset på et innhold som formidles på en måte at det gir læring. Og hvis det viser seg at tidene er i endring, at det er mulig, så kan det hende at det er det hel-digitale læreverket som gir svar på det (Gro Aschehoug, intervju 27. februar 2007).

Bodil Aschehoug er enig med sin kollega og påstår at forlagenes lange erfaring i å pedagogisere tekster kan brukes på alle teksttyper:

”[...] Det er ikke mediet som sådan. Det er innholdet. Og det er det vi som forlag kan, det å bringe sammen gammel og ny kunnskap til en tekst. Det kan være en sammensatt tekst, en papirbasert tekst eller en verbal tekst som gir en ung elev læring, kunnskap og forståelse. Det er det vi er opptatt av [...] Det er faktisk et stort arbeid som ligger bak det å samle inn kunnskap og å omgjøre dette til forståelig kunnskap for unge mennesker. Det er vår primæroppgave.” (Bodil Aschehoug, intervju 27. februar 2007).

Mens Cappelens informant synes å være opptatt av mediet og forlagets kortvarige erfaring i å ”pedagogisere” innhold på nett, er Aschehougs informanter opptatt av å fremheve forlagenes lange erfaring i å bringe sammen gammel og ny kunnskap til en tekst – uavhengig av medium. Aschehougs tekstforståelse synes slik å se på tekster som mer eller mindre medieløse. I så fall er Aschehougs tekstforståelse i strid med det sosiokulturelle perspektivet på læring som, vist i kapittel seks, mener mediet er aktivt med – og ikke nøytralt – i læringsprosessen.

Noe av lærestoffet blir testet ut i skolen før læreboka settes i produksjon. Som oftest er det forfatterne selv som tester ut deler av stoffet i sine klasser. Bodil Aschehoug trekker fram tre grunner til at ikke alt stoffet blir testet ut: 1) tidspresset i produksjonsprosessen, 2) forfatterne har lang erfaring og vet hva som fungerer for elevene; de trenger derfor ikke teste ut og 3) forlagene ønsker å holde stoffet hemmelig på grunn av konkurranseforholdet (Bodil Aschehoug, intervju 27. februar 2007). I stedet for å teste ut i hele klasser, har Aschehoug noen elevkonsulenter som leser deler av stoffet (Anna Aschehoug, intervju 27. februar 2007).

*6. Produksjonsfasen.* I en lærebok er det mange biter som skal på plass før læreboka kan settes i teknisk produksjon: ”Et godt samarbeid mellom grafisk designer, pedagogisk konsulent, forfatter og redaktør vil her være avgjørende. Det skal være en bevisst tanke bak forholdet mellom tekst, illustrasjoner, grafer, farger, foto osv.” (Andreassen [1992]2006:195). Gina Gyldendal påpeker at design og billedredaktører kommer tidlig inn i prosessen da det visuelle blir stadig mer i fokus (Gina Gyldendal, intervju 26. januar 2007). Cathrine Cappelen er også opptatt av det visuelle. Cappelen har derfor satset mye på bildebruken i de nye lærebøkene (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007).

Arbeidet med å få klarert rettigheter til bruk av andres materiale i læreboka tar ofte lang tid (Andreassen [1992] 2006:195). Dette arbeidet er blitt enda mer omfattende med de digitale fagnettstedenes bruk av lyd og levende bilde. Et eksempel er Aschehoug og Gyldendals avtaler med NRK for bruk av klipp fra NRK radio og tv. Under intervjuet med Cathrine Cappelen kom det fram at forlaget holdt på med å forhandle med NRK om en liknende avtale (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars). Selv om avtalen ikke var forhandlet ferdig, hadde likevel Cappelen lansert sitt digitale fagnettsted. Her kommer vi inn på en radikal endring i produksjonsfasen: den har ikke noe endelig sluttdato da deler av læreboka ligger på fagnettstedet. Fagnettstedene kan hele tiden endres – enten det er oppdateringer av faktastoff, utvidelse av tekstmengden eller nye applikasjoner som legges til. Den sjeldne revideringen av læreboka står i sterk kontrast til muligheten for hyppige revideringer av fagnettstedene.

7. *Distribusjon*: Vi så i kapittel 7.1. forlagenes usikkerhet rundt økonomiske spørsmål. En usikkerhet var om det var skolene eller andre enheter som fylkekommunen, som skulle få penger fra det offentlige til å gjøre bestillinger av læringsressurser. Den 13. mars 2007 – kun dager etter siste intervju fant sted – kunne daværende kunnskapsminister Øystein Djupedal love gratis læremidler og satsing på IKT (Djupedal 2007). Djupedal kunne samtidig annonsere at skoleeiere skal være ansvarlig "[...] for å holde elevene med nødvendig trykte og digitale læremidler samt nødvendig digitalt utstyr" (Djupedal 2007). Skoleeierens nye ansvar ble lovfestet og informert om i et rundskriv fra Kunnskapsdepartementet i juli samme år (Kunnskapsdepartementet 2007). Ansvar for valg av læringsressurser for videregående skole ble dermed flyttet fra den enkelte lærer/skolen til fylket. En bokavtale mellom Den norske Forleggerforening og Den norske Bokhandlerforening, *Bokavtalen* av 26. april 2005, åpnet opp for fripris på skolebøker for videregående skole fra januar 2006. Dette åpnet også opp for forhandling av pris, noe fylkeskommunene har utnyttet ved å satse på anbudskonkurranser. Slik har forlagenes distribusjonsprosess endret seg på to måter: 1) fylkeskommunene i stedet for skolene er blitt mottakere av læringsressursene, og 2) distribusjonsprosessen har fått større grad av konkurransepreg enn tidligere. Jeg ser også en tredje endring: forlagenes satsing på digitale fagnettsted tilknyttet til læreboka fører til at forlagene har to helt ulike produkter som skal distribueres. Læreboka skal distribueres som et fysisk eksemplar som "sendes til brukeren over sjø og land" (Andreassen 2006:503). Det digitale fagnettstedet distribueres over Internett i form av digitale signaler (ibid.). Som vi så i kapittel 7.1. har Cappelen, Gyldendal og Aschehoug valgt ulike løsninger på tilgang til fagnettstedene. Mens Cappelen og Gyldendal har åpnet opp for fri og gratis tilgang, krever Aschehoug betaling for tilgang til fagnettstedet.

## 7.4. Oppsummering

Vi har i dette kapitlet sett hvordan både Aschehoug, Gyldendal og Cappelen ser på læreboka som den viktigste læringsressursen i deres produktutvikling til Kunnskapsløftet. Dette til tross for forlagenes nysatsing på digitale fagnettsted. Alle forlagene trekker fram lærebokas egenskaper som grunn til å holde fast ved boka. Lærebokas form, struktur og innhold er tre egenskaper som omtales. I tillegg nevnes lærebokas rolle som pensum, lærebokas innvirkning på fags renommé og status og dens evne til å gi både lærere og elever en slags trygghet. Forlagene er ikke opptatt av å fremheve forskjellen mellom mediale og tekstlige egenskaper.

I tillegg til lærebokas egenskaper, er også økonomisk gevinst, skolepolitiske føringer og lærernes ønsker styrende for forlagenes valg i produktutviklingen til Kunnskapsløftet. I prioritert rekkefølge synes det å være: 1) lærernes ønsker, 2) økonomisk gevinst og 3) skolepolitiske føringer. Det er klart at forlagene må ha økonomisk gevinst, spesielt nå som det ikke lenger er noen selvfølge å få offentlig støtte til å utvikle læringsressurser til alle fag og til alle trinn. Men først og fremst er det lærernes ønsker som styrer forlagene.

Vi har i dette kapitlet fått innblikk i hvordan forlagene hele tiden må balansere skolepolitiske ønsker og lærernes ønsker, med hovedvekt på lærernes ønsker. For som Cathrine Cappelen sier: ”vi må ha lærerne med” (Cathrine Cappelen, intervju 8. mars 2007). Uten lærerne med, ingen økonomisk gevinst for forlagene. Kapitlet viser et tydelig konfliktpotensial mellom a) forlagene og b) skolepolitikken og pedagogikken. På den ene siden finner vi forlagene og deres fortsatte prioritering av læreboka. På den andre siden finne vi skolepolitikken og pedagogikkens ønske om å bryte med lærebokas selvsagte rolle i skolen og i stedet øke satsingen på digitale læringsressurser. Forlagene står steilt mot pedagoger og skolepolitikken.

Samtidig framhever forlagene at de befinner seg i en overgangsfase hvor ”den digitale virkelighet” kommer mer og mer inn i skolene. Lærerne ser i økende grad ut til å verdsette digital kompetanse, og det blir også mer og mer lagt til rette for bruk av digitale læremidler i skolen. Forlagenes virksomhet er preget av å være i en brytningstid mellom det digitale og det analoge. Aschehoug, er slik jeg ser det, mest positive til å digitalisere læreboka. Eller sagt på en annen måte; Aschehoug ser ut til å være det forlaget som går lengst i utviklingen av det digitale fagnettstedet. Blant annet har Aschehoug overført en rekke litterære tekster fra bokdelen til nettdelen. De har også satset ressurser på egne redaktører på fagnettstedene. En årsak er at de ønsker å være først ute på markedet med å tilby omfattende og store digitale læremidler. En annen årsak er at de er det eneste forlaget som tar betalt for tilgang og bruk av deres digitale

fagnettsted og slik sett likestiller læreboka og fagnettstedet, kanskje, mer enn Gyldendal og Cappelen.

Informantene fra Aschehoug forlag er veldig opptatt av å vektlegge *innhold* og ikke mediet. De fremhever forlagets erfaring i å bringe sammen gammel og ny kunnskap til en tekst – uavhengig av medium. For Aschehoug ser det ut til at min hypotese om at mediene har gått fra å være om boka til å handle om medieløse ”tekster” stemmer. Derimot er Cappelen uenig med Aschehougs vektlegging av innholdet – altså tekstene. Cappelen fremhever hvor viktig mediet er i læringsprosessen. Spesielt trekker Cappelen fram forlagets utfordringer i ”å pedagogisere” innhold på nett. Informanten er ikke redd for å hevde at forlagene har liten erfaring i ”å pedagogisere” innhold for nettmedier, og at forlagene her har mye å lære. Slik sett ser det ut til at Cappelen har en forståelse av at medier og tekster ikke er det samme. Samtidig viser forlaget en forståelse av medier som tekster og hvor læreboka da er en sammensatt tekst. Altså, det er noe feltintern uenighet. I neste kapittel skal jeg se nærmere på hvordan forlagenes ulike valg i produksjonsprosessen nedfeller seg i ulike nettsjenester og medier.

## 8. Læreboka og fagnettstedets innholdsmessige relasjoner

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan striden om boka blir synlig i forlagenes konkrete arbeid med å kombinere nettstedsutvikling og bokproduksjon. Kapitlet bygger på innholdsanalyse av de tre lærebøkene og tilhørende fagnettsteder i norsk som var på markedet høsten 2006 for elever på studieforberedende utdanningsprogram, Vg1. Tabell 8.1 viser en oversikt over norskverkenes utgivere, utgivelsesår, verkets komponenter og informasjon om de ulike komponentene. Ved hjelp av innholdsanalyser av lærebøker og fagnettsteder i norskfaget ser jeg på hvilke relasjoner det er mellom lærebøkene og fagnettstedenes innhold.

Jeg har først sammenlignet innholdsanalysene av lærebøkene og funnet noen variabler som er felles for lærebøkene. Videre har jeg lett etter disse variablene i fagnettstedene samt sett etter nye typiske variabler for fagnettstedene. En uttømmende beskrivelse av innholdsanalysen av hver av de tre lærebøkene og fagnettstedene vil ikke finne sted. (For interesserte viser jeg til vedlegg 3 hvor kodebok for innholdsanalysene av *Grip Tekstens* lærebok og fagnettsted ligger.) Det er noen av funnene som kom til syne *etter* at innholdsanalysene av lærebøkene ble sammenliknet med innholdsanalysene av fagnettstedene, jeg vil fokusere på videre i kapitlet. Helt konkret ser jeg på bokas tilstedeværelse i fagnettstedene ved å studere fagnettstedenes remediering av lærebokas tekster og innholdsstruktur (kapittel 8.1.), undervisningsforløp (kapittel 8.2.) og form (kapittel 8.3). Deretter ser jeg på nye tilbud og muligheter fagnettstedene gir og eventuelle relasjoner mellom disse og læreboka (kapittel 8.4.). Til slutt oppsummerer jeg og drøfter hvorvidt fagnettstedene er en remediering av læreboka, eller om de er en utvidet del av læreboka som remedierer digitale medier (kapittel 8.5.).

Tabell 8.1 Oversikt over norskverkenes utgiver, utgivelsesår, komponenter mm.<sup>37</sup>

<b>Tittel</b>	<b>Utgiver og utgivelsesår</b>	<b>Læreboka</b>	<b>Fagnettsted(ene)</b>	<b>Andre komponenter</b>
<i>Grip Teksten</i>	Aschehoug, 2006.	374 sider. Veil. pris: 429,- .	Elevnettsted. Veil. pris: 160,-. Lærernettsted. Veil. pris: 1000,-.	Arbeidsbok. Veil. pris: 115,-.
<i>Panorama</i>	Gyldendal, 2006.	525 sider. Veil. pris: 525,-.	Felles nettsted for lærer og elev for Vg1, Vg2 og Vg3. Nettstedet er gratis.	Ressursperm for lærer. Veil. pris: 562,-.
<i>Spenn</i>	Cappelen, 2006.	398 sider. Veil. pris: 490,- .	Nettsted kun for elev. Nettstedet er gratis.	Minigrammatikk. Veil. pris: 110,-.

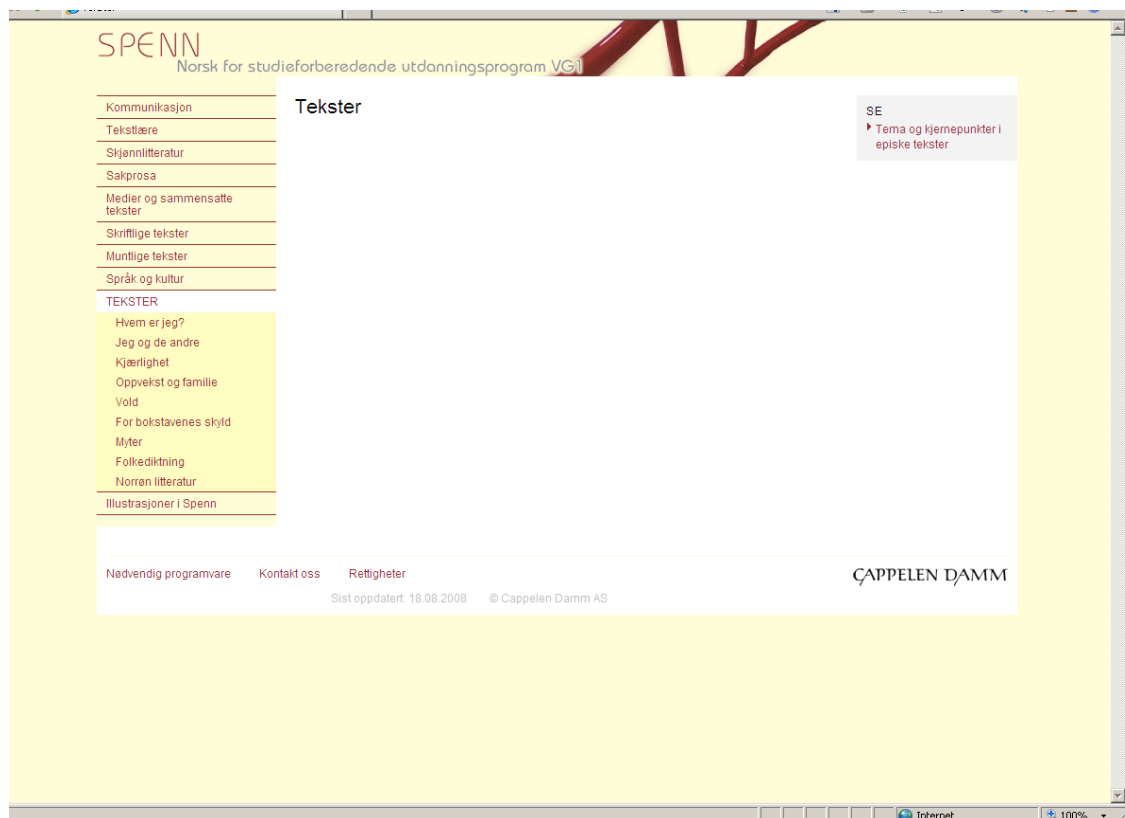
<sup>37</sup> Informasjonen er hentet fra forlagenes nettsider april 2009.

### 8.1. Remediering av tekster og innholdsstruktur

For det første finnes det remediering av lærebokas *tekster* på fagnettstedene. Lærebøkene skal reprodusere kunnskap innenfor norskfaget (Hansen 2007:30), og til det brukes skrevet tekst i form av brødtekst/emnetekst, oppgavetekst og litterære tekster. Fagnettstedene inneholder alle disse tekstformene, men i ulikt omfang. Mens fagnettstedene *Spenn* (Cappelen (C)) og *Grip Teksten* (Aschehoug (A)) inneholder mye emnetekst, inneholder *Panorama* (Gyldendal (G)) lite. Alle fagnettstedene inneholder mye oppgavetekst, enten direkte på fagnettsidene eller som lenker til oppgaveark i word-format. I kapittel 7.2. så vi hvordan forlagsinformantene var uenige om fagnettstedet skal inneholde store mengder skjønn- og faglitterære tekster. Cappelens informant mente det er viktig at fagnettstedet ikke blir et lagringssted for litterære tekster som av ulike grunner er tatt ut av læreboka. Informantens uttalelser gjenspeiler seg i fagnettstedet deres; *Spenn* (C) inneholder ikke en tekstsamling. Derimot inneholder *Grip Teksten* (A) en stor tekstsamling med over 200 tekster i ulike sjangere. *Panorama* (G) inneholder også en tekstsamling, men den er atskillig mindre enn *Grip Tekstens* (A) tekstsamling og er en oppsummering av tekstene brukt ulike steder i fagnettstedet.

For det andre finnes det remediering av lærebokas *innholdsstruktur* på fagnettstedene. Fagnettstedenes strukturerende kapittelinndeling er helt lik lærebokas, med unntak av fagnettstedet *Panoramas* kapittelinndeling som ikke er lik da fagnettsted er felles for lærebøkene på Vg1, Vg2 og Vg3. For eksempel har fagnettstedet *Spenn* (C) et kapittel som heter *Tekster*. Ved å klikke i venstremenyen på dette kapitlet, kommer det opp ni underkapitler. Hvert av disse underkapitlene tar opp et tema (se figur 8.1.). Denne tematiske inndeling er lik inndelingen i tekstdelen til *Spenns* lærebok (C).





Figur 8.1. Remediering av lærebokas *struktur* på fagnettstedet, her fra fagnettstedet *Spenn* (C). Venstremargen i fagnettstedet viser fagnettstedets kapitteinndeling. Kapitteinndelingen – strukturen – er den samme i fagnettstedet som i læreboka.

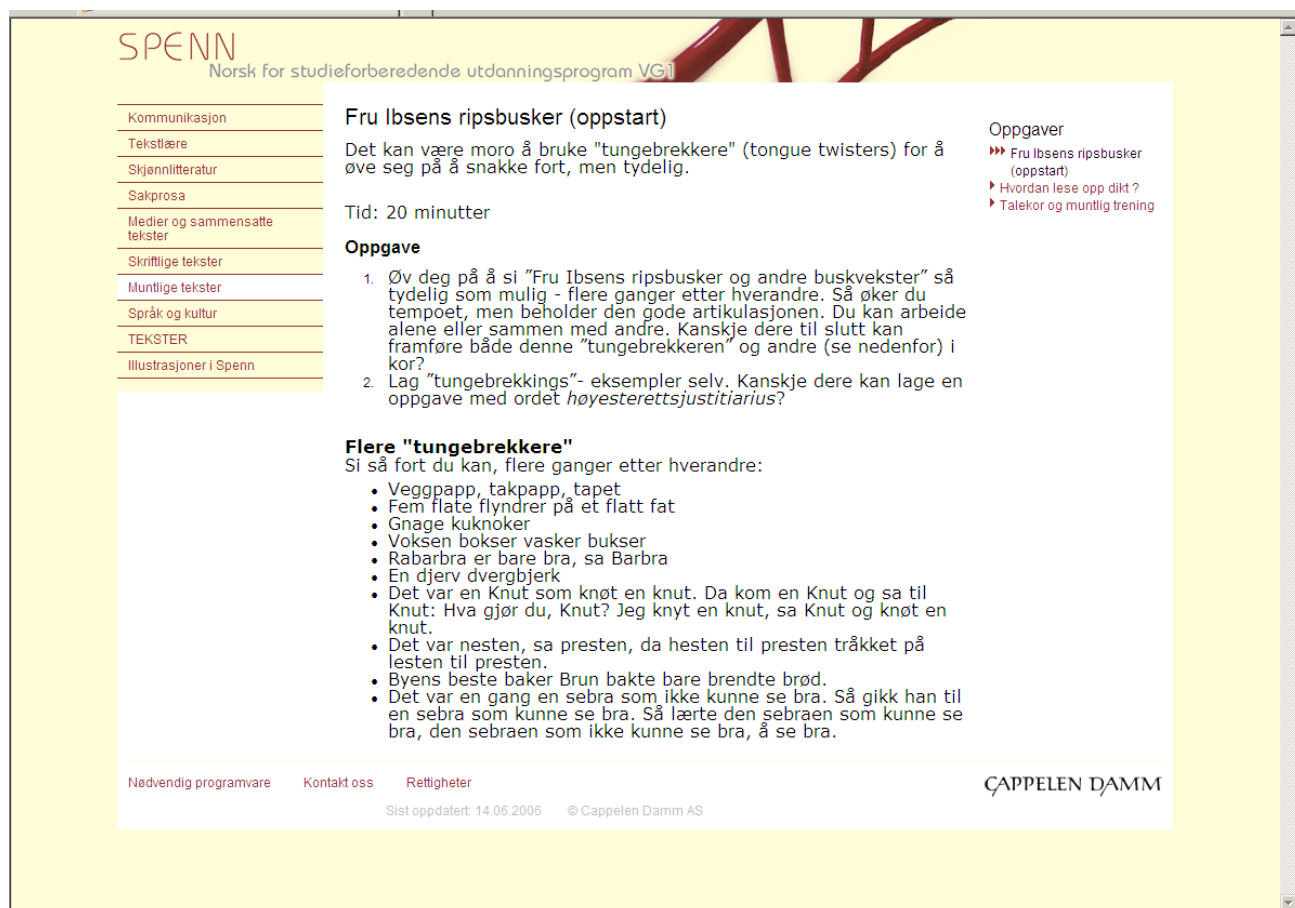
## 8.2. Remediering av undervisningsforløp

Det er i fagnettstedene også remediering av lærebokas strukturering av et undervisningsforløp. Med det tenker jeg på fagnettstedenes forslag til undervisningsopplegg. Det kan være forslag til hva elevene skal jobbe med, i hvilken rekkefølge, hvor lenge de skal jobbe med en oppgave, målet for undervisningen og tester elevene kan ta til slutt for å sjekke at elevene har lært det som var målet. Et godt eksempel er fagnettstedet *Grip Tekstens* (A) skriveverksted. Nedenfor ser du et skjermbilde fra et kurs i artikkelskriving (figur 8.2.). Utviklerne av skriveverkstedet har strukturert et undervisningsforløp ved å dele inn kurset i seks deler som skal følges i en forutbestemt rekkefølge. Eleven kan velge å hoppe over en kursdel eller hoppe mellom de ulike kursdelene, men det er foreslått et hensiktsmessig undervisningsforløp – slik det også er i læreboka. Likeledes struktureres det et undervisningsforløp *innad* i skrivekursets deler. Skjermbildet i figur 8.2 er fra kursets andre del. Det kan vi se ved at firkanttramme 2 i rubrikkene over kursdelens to boksider/tekstsider er markert med grønt. I venstre bokside finnes råd til eleven for hvordan man skriver en artikkel. For å lese hele boksiden må eleven skrolle seg nedover siden. I høyre bokside får eleven en konkret oppgave å arbeide med. Det forutsettes av eleven at han/hun har lest venstre bokside før han/hun tar til med å arbeide med oppgaven på den andre høyre boksiden. Slik struktureres det et undervisningsforløp også innenfor hvert av skrivekursets deler.



Figur 8.2. Mer av lærebokas *strukturering av et undervisningsforløp*. Her et eksempel fra fagnettstedet *Grip Tekstens* ressurs: Skriveverkstedet.

Neste eksempel viser også hvordan lærebokas strukturering av et undervisningsforløp er overført til fagnettstedene. I figur 8.3 ser vi et skjermbilde fra fagnettstedet *Spenns* (C) kapittel om muntlige tekster. Skjermbildet viser en av kapitlets oppgaver. Her er oppgitt tidsrammen for undervisningsopplegget, hva elevene skal gjøre og i hvilken rekkefølge. Denne struktureringen av undervisningsforløpet fører til at teksten framstår som lineær – likt tekstene i læreboka. Dette fører meg over til en annen remediering av læreboka: fagnettstedenes remediering av lærebokas form.



Figur 8.3. Mer av lærebokas *strukturering av et undervisningsforløp*, her fra fagnettstedet *Spenn* til Cappelen.

### 8.3. Remediering av form

Fagnettstedene remedierer også lærebokas *form*. Ifølge Liestøl og Rasmussen er læreboka et tekstlig dokument som i endelig form foreligger som et fysisk objekt – bundet og limt (Liestøl og Rasmussen 2003:53f). Fagnettstedet vil aldri kunne foreligge som et fysisk objekt elevene kan holde i og frakte med seg i skolesekken. Men selv om fagnettstedet ikke har form som et fysisk objekt, avdekker innholdsanalysene remediering av lærebokas form på fagnettstedene til *Grip Teksten* (A) og *Spenn* (C). La meg videre utdype dette nærmere.

*Spenns* (C) fagnettsted inneholder mye skrevet tekst. Sett i forhold til andre teksttyper som levende bilder, stillbilder og lyd, er det skrevet tekst som dominerer. Det er ikke sikkert at fagnettstedet *Spenn* (C) inneholder *mer* skrevet tekst enn de to andre fagnettstedene, men *Grip Teksten* (A) og *Panorama* (G) inneholder, i tillegg til skrevet tekst, mer av teksttypene levende bilder og lyd. Mange av sidene til *Spenn* (C), ser ut som vist i figur 8.3; de er nesten identisk en side i læreboka. Hoveddelen består av skrevet tekst og kan sammenliknes med lærebokas brødtekst, og venstre- og høyremargen kan sammenliknes med lærebokas bruk av marger med stikkord, bildetekst med mer. Fagnettsiden gir inntrykk av å være en bokside.

Analysen av *Grip Tekstens* (A) fagnettsted viser at utviklerne av fagnettstedet *Grip Teksten* helt bevisst har forsøkt å gi bruker assosiasjonen til å lese en bokside og å skrive i en arbeidsbok eller kladdebok. Figur 8.4. nedenfor viser et skjermbilde fra et kurs i ressursen *Skriveverkstedet*. Denne ressursen har flere likheter med lærebokformen. For det første består ressursen, på lik linje med bokmediet, av to og to sider som leses av gangen. Lærebokmediets lineære og sekvensielle form (Liestøl og Rasmussen 2003:53) overføres ved at det forutsettes at eleven leser linje for linje og at venstre bokside leses før høyre bokside. For å uttrykke meg enda mer konkret: venstre boksides tips om idémyldring må leses før eleven kan svare på oppgaven i høyre bokside. I høyre bokside kan eleven skrive direkte inn i siden – lik en side i arbeidsboka eller kladdeboka.



Figur 8.4. Mer av lærebokas *form* på fagnettstedet, her fra fagnettstedet *Grip Teksten* til Aschehoug.

For det andre kan eleven bla i fagnettstedet som man blar i en bok. I en bok blar eleven selv for å komme fra en side til en ny side; i fagnettstedet ”blar eleven i boka” ved å klikke på piltastene øverst til høyre. For det tredje kan eleven, som i en bok, se hvilken side han/hun er på ved å se hvilken nummerrubrikk som er markert grønn. Selv om overføringen av lærebokas form ikke er

gjennomgripende for hele fagnettstedet *Grip Teksten* (A), vises det et tydelig ønske om å overføre lærebokas lineære og sekvensielle form over til deler av fagnettstedet.

#### 8.4. Fagnettstedenes tilbud av lyd, levende bilder og interaktivitet

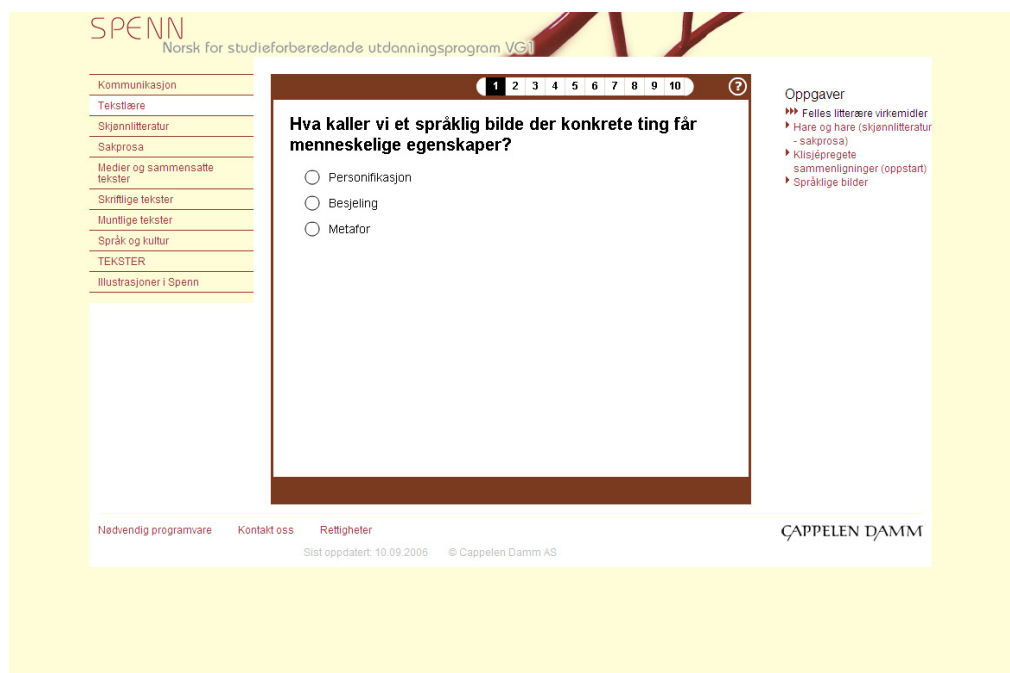
Til nå i dette kapitlet har vi sett på lærebokas tilstedeværelse i fagnettstedet ved å remediere lærebokas tekster og innholdsstruktur, forløp og form. Fagnettstedets remediering av læreboka fører til at fagnettstedene tilbyr *mer av* læreboka. I det følgende skal vi se på hva fagnettstedene tilbyr som ikke læreboka tilbyr – altså hva fagnettstedene tilbyr *mer enn* læreboka.

Aschehoug, Cappelen og Gyldendals informanter var opptatt av fagnettstedenes mulighet til å tilby elevene og lærerne noe mer enn læreboka (se kapittel 7.2.). Informantene snakket varmt om medienes egenart og påpekte nettmediets mulighet til bruk av teksttypene levende bilder og lyd. Innholdsanalysene avdekker at representantenes ord viser seg i forlagenes handling. De to teksttypene *levende bilder* og *lyd* er det *ene* fagnettstedene tilbyr. Alle fagnettstedene benytter de to teksttypene, men det er stor forskjell i hvilken grad fagnettstedene bruker dem. I fagnettstedet til *Spenn* (C) finner jeg minst bruk av disse teksttypene. Fagnettstedet tilbyr kun noen få lydfiler med innleste tekster og noen som eksempelvis inneholder opptak av en lærer og to elever som øver på å framføre og tolke dikt. I tillegg er det lite av videoklipp eller videointervjuer i fagnettstedet sammenliknet med Aschehougs fagnettsted *Grip Teksten*.

*Grip Tekstens* (A) fagnettsted inneholder et rikt utvalg med videoklipp fra NRKs arkiver. I tillegg har det også et rikt utvalg av lydfiler. Her finnes for eksempel lydfiler til å inspirere eleven til diktlesning, lenker til Lydbokforlaget hvor elevene kan lytte til innleste tekster, og en Lyttekafé med tilgang til et lytterom hvor alle lærebokas tekster er tilgjengelig som lydfiler. Fagnettstedet *Panorama* (G) er også rikt på lydfiler og videoklipp. Til forskjell fra de to andre fagnettstedene, har *Panorama* (G) mange egenproduserte videointervjuer med blant andre manusforfatter, regissør og skuespiller Aksel Hennie. Nettstedet bruker også mye animasjon. Et eksempel er i kapitlet *Basis* hvor flere dikt er animert for å understreke ulike språklige virkemidler som metafor og sammenlikning.

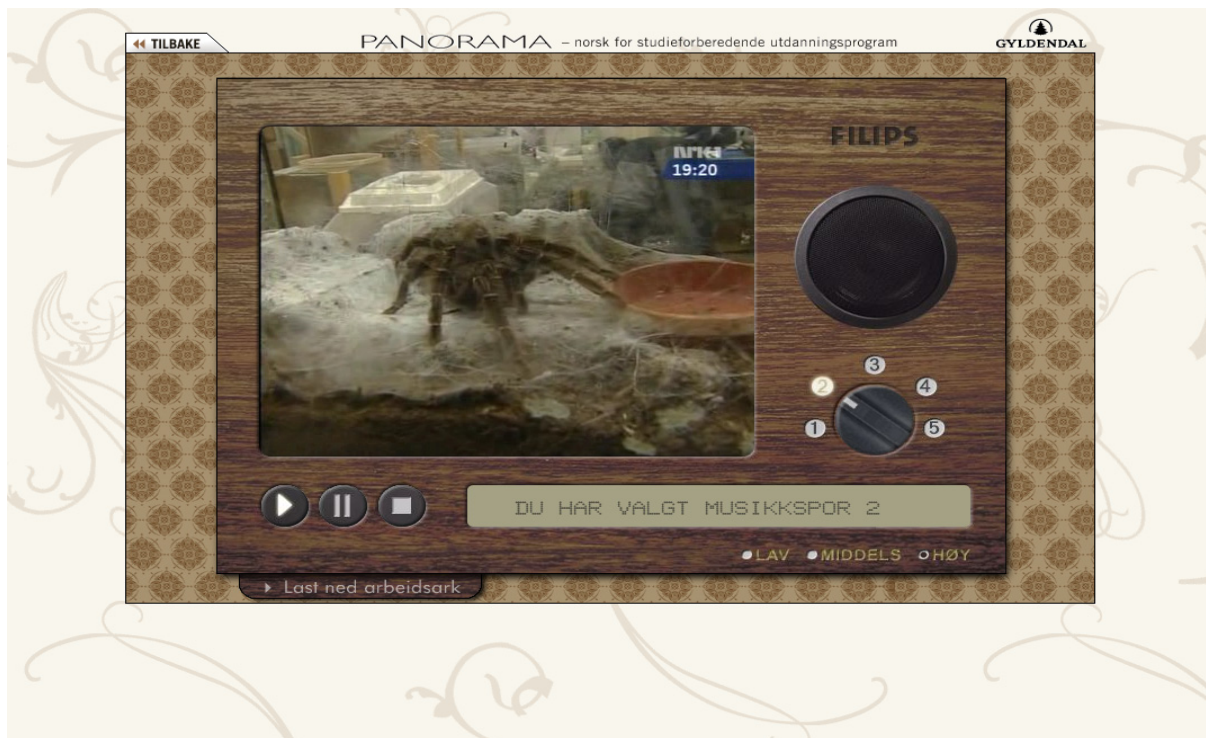
Det andre fagnettstedene tilbyr av *mer enn læreboka* er interaktive oppgaver. Disse interaktive oppgavene har jeg valgt å dele inn i to grupper kalt: 1) interaktive test deg selv-oppgaver og 2) kreative interaktive oppgaver. Den første gruppen består av kunnskapstester i form av avkrysnings- og utfyllingsoppgaver. Figur 8.5 viser et eksempel på en interaktiv test deg selv-oppgave. Skjermbildet viser det første av i alt 10 spørsmål. Eleven skal svare på spørsmålet ved å klikke på et av tre oppgitte svaralternativer. Andre liknende oppgaver er: velg det alternativet som

passer best, skriv inn riktig form av verbet, skriv om fra bokmål til nynorsk eller skriv setningen i en annen tid. For å kunne velge riktig alternativ, kreves det at eleven har lest om emnet i læreboka. Alle de tre fagnettstedene inneholder en rekke slike interaktive test deg selv-oppgaver.



Figur 8.5. Et typisk eksempel på interaktive test deg selv-oppgaver, fra fagnettstedet *Spenn* til Cappelen.

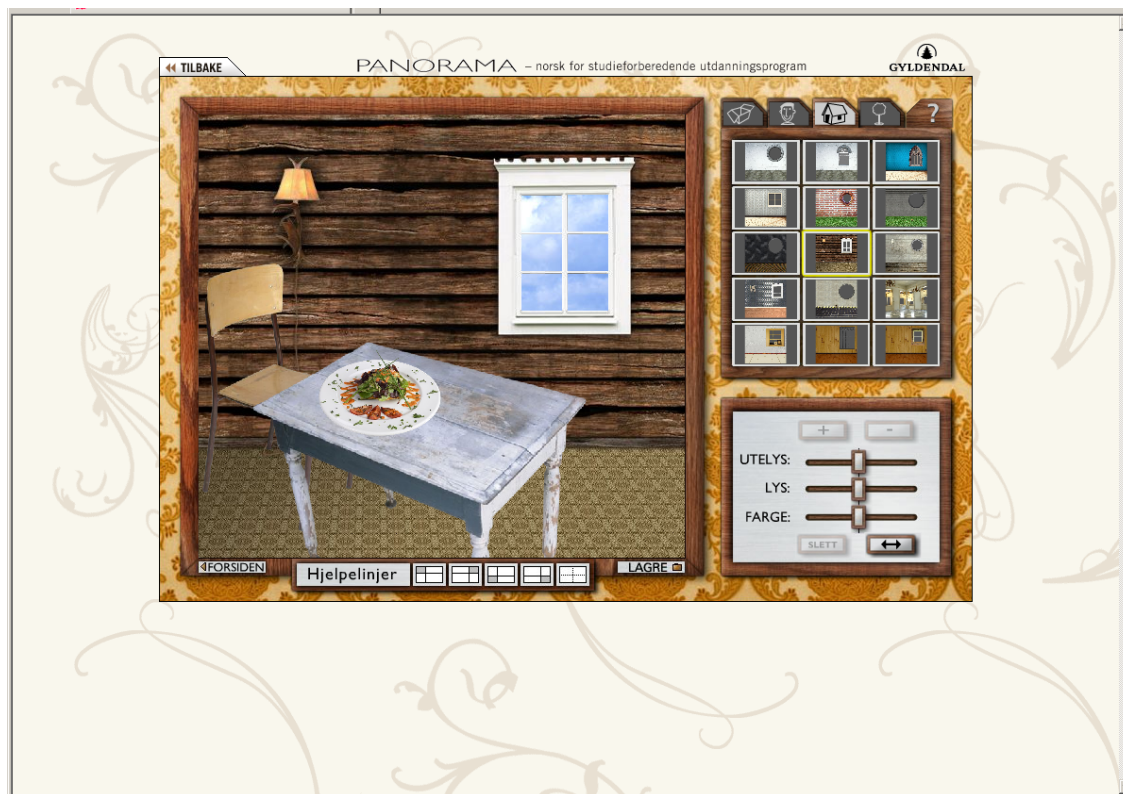
Den andre gruppen interaktive oppgaver inneholder oppgaver som framstår som mer kreative fra *utvikler* og for *bruker*. Et eksempel på en kreativ oppgave fra utvikler er vist i figur 8.6. På bildet er det en gammel radio med en innebygd TV-skjerm. I TV-skjermen kan elevene se et videoklipp fra nyhetene på NRK. Elevene kan kombinere det med fem ulike lydspor. Lydspor 1-4 er musikk, mens lydspor 5 er originallyden til filmen. Målet er å vise hvordan ulik lyd gir forskjellig forståelse og oppfattelse av bildet.



Figur 8.6. Eksempel på en interaktiv oppgave, hentet fra fagnettstedet *Panorama* til Gyldendal. I denne øvelsen kan elevene se et filmklipp og kombinere det med forskjellig musikk. Lydspor 1–4 er musikk, mens det femte sporet er originallyden til filmen.

Et eksempel på en interaktiv oppgave som krever en kreativ *bruker*, er vist i figur 8.7 på neste side. I denne oppgaven komponerer eleven sitt eget bilde ved hjelp av ulike elementer: eksteriørbilder, interiørbilder, gjenstander og figurer. Bildet kan redigeres ved å flytte på elementene, justere skalering og lysstyrke med mer. Skjermbildet er tatt etter at jeg har startet å komponere bildet. Jeg har valgt et eksteriørbilde fra en solskinnsdag med blå himmel, et interiørbilde med laftede vegger og satt på plass et bord, en stol og en tallerken med middagsmat. Slike kreative, interaktive oppgaver for bruker tilbyr kun fagnettstedene *Panorama* (G) og *Grip Teksten* (A).





Figur 8.7. Eksempel på en interaktiv oppgave fra fagnettstedet *Panorama* til Gyldendal. I denne øvelsen komponerer eleven sitt eget bilde ved hjelp av ulike elementer: eksteriørbilder, interiørbilder, gjenstander og figurer. Bildet kan redigeres ved å flytte på elementene, justere skalering og lysstyrke med mer. Bildet kan lagres og hentes fram igjen av eleven.

## 8.5. Oppsummering og drøfting av fagnettstedenes remediering

I dette kapitlet har jeg sett hvordan striden om boka blir synlig i forlagenes konkrete arbeid med å kombinere nettstedsutvikling med bokproduksjon. Jeg har sammenliknet lærebøkene og de tilhørende fagnettstedene til norskverkene *Spenn* (C), *Panorama* (G) og *Grip Teksten* (A), og vi har sett at Cappelen, Aschehoug og Gyldendal har hatt tydelige relasjonsmål for læreboka og fagnettstedet. Et mål går på omfang/størrelses-forhold. Aschehoug har bevisst ønsket at lærebokas størrelse skal reduseres ved blant annet å plassere teksttilfanget i fagnettstedet. Gyldendal har lagt noe av teksttilfanget over på nettet, Cappelen har bevisst ikke gjort det. Derimot har Cappelen plassert mye av oppgavetekstene i fagnettstedet. Et annet relasjonsmål er formmessige forbindelser. Vi har sett hvordan sider i fagnettstedene er formet som sider i læreboka. Helt tydelig er dette i Aschehougs fagnettsted *Grip Teksten*, hvor enkelte medietekster gir en umiddelbarhet til teksters form i læreboka (se figur 8.4.) Sidene ser ut som en lærebokside, og sidene kan blas i som i læreboka. Et tredje relasjonsmål vises i den nett-spesifikke innholdsstrukturen. Innholdet er tydelig strukturert med utgangspunkt i lærebokas innhold og struktur. Et fjerde relasjonsmål er også tydelig i fagnettstedenes mange interaktive test deg selv-oppgaver som krever at elev har lest relaterte tekster i læreboka. Disse fire relasjonsmålene



mellom læreboka og fagnettstedene har, som vi så i forrige kapittel (kapittel 7), ført til at produksjonsprosessen til læreboka er endret. Blant annet må redaktøren(e) hele tiden ta hensyn til hvilke medietekster som skal i læreboka og hvilke som skal i fagnettstedet.

Innholdsanalysene avdekker forlagenes forståelse av fagnettstedet som egnet for remediering av lærebokas innholdsstruktur, undervisningsforløp og form. Samtidig er det strider innad i forlagsfeltet om for eksempel fagnettstedet bør remediere lærebokas tekster. I tillegg viser innholdsanalysene at alle forlagene utnytter fagnettstedets plattform – Internett – men at det utnyttes i svært ulik grad. Altså, koblingen mellom medium og tekst generelt, og fagnettsted og tekst spesielt, kan gjøres på ulike måter. Selv om det kan sies at dette er en opplagt logikk i felt hvor posisjoner skal posisjoneres og forsøkes opprettholdt, er det interessant å se hvordan fagnettstedene framstår som en flytende, åpen form med flere muligheter. En felles definisjon på fagnettstedene er derfor komplisert da det er store forskjeller i hva de inneholder.

I tillegg til forskjeller i fagnettstedenes innhold, er det også forskjeller i fagnettstedenes omfang. Som det kom fram i kapittel 7, satser Aschehoug, Cappelen og Gyldendal ulikt på fagnettstedene. Mine innholdsanalyser viser også at fagnettstedenes omfang varierer stort, og det er som ventet Aschehoug som skiller seg ut. Fagnettstedet til Aschehoug har én del som er direkte tilpasset læreboka og det trinnet elevene går på, samtidig som det har én fellesdel med et rikt og variert utvalg av ressurser. Her finnes en tekstbank med over 200 tekster i ulike sjangere, en rekke forfatterportretter, et eget digitalt grammatikksted, en leselab, en tidslinje som viser høydepunkter innen teknologi, presse, radio, film, TV og digitale medier fra 1750-tallet til i dag, oppslagsbok med ulike begreper, skriveverksted, lyttekafé og språkskole. Her finnes også en ressurs kalt *Tekst og kultur*, hvor elevene innenfor ulike tidsepoker kan se, lytte og lese musikk, arkitektur, bildekunst og litteratur som kjennetegner de ulike tidsepokene. Denne satsningen er i tråd med forlagets valg om å ta betalt for tilgang til fagnettstedet. Læreboka til Aschehoug har klart færrest sider. Gyldendal derimot tilbyr en tykk lærebok – hele 525 sider. Fagnettstedet er felles for Vg1, Vg2 og Vg3. Slik sett satser Gyldendal mer på læreboka og mindre på fagnettstedet. Jeg finner Cappelens nettsted som det minst omfangsrike. Derimot tilbyr Cappelen helt klart en innholdsrik lærebok full av skriftlig tekst og et rikt utvalg av oppgaver.

Underveis i arbeidet med oppgaven har jeg lurt på om fagnettstedene bør ses på som en selvstendig læringsressurs eller som en del (en forlengelse eller utvidelse) av læreboka. Er det slik at de nye fagnettstedene remedierer andre digitale læringsressurser eller digitale medier ved å spille på det nye mediets digitale muligheter, samtidig som det remedierer læreboka ved å ta opp i seg bokmediet? I så fall kan de nye fagnettstedene ses på som nye, selvstendige medier eller

læringsressurser som prøver å konkurrere med læreboka. Det er mulig å se fagnettstedene på den måten. De tilbyr i ulik grad mediets digitale muligheter. For eksempel tilbyr Aschehougs og Gyldendals fagnettsted oppgaver med høy grad av brukerstyring og - medvirkning. Dette øker innlevelsen ("hypermediacy" ifølge Fagerjord 2006:65). Gyldendals fagnettsteds rike animasjon har samme virkning. I tillegg til dette nye digitale, remedierer fagnettstedene læreboka ved å ta opp i seg bokens tekster (med unntak av Cappelens fagnettsted) og innholdsstruktur, forløp og form. Jeg nevner igjen Aschehougs fagnettsteds tilbud om et skriveverksted, hvor lærebokas boksideform tydelig remedieres ved å la de ulike kurssidene i skriveverkstedene se ut akkurat som en bokside i læreboka.

På den annen side viser innholdsanalysene at alle fagnettstedene fremstår som gode supplement til den trykte læreboka. Med unntak av deler av Aschehougs *Grip Teksten*, forsøker ikke fagnettstedene å lede elevene gjennom et rigid kunnskapshierarki (Hansen 2007:18). De er nok til god hjelp i lærerens arbeid med å differensiere og variere undervisningen for elevene, men da som et supplement til læreboka – og ikke som en selvstendig læringsressurs. Derfor er det mer naturlig å se på fagnettstedene som lærebokas forsøk på å remediere digitale medier. Ifølge Bolter og Grusin (2000) kan nemlig gamle medier remediere nye og slik svare på konkurransen fra de nye mediene. Med dette utgangspunktet blir de nye fagnettstedene en utvidelse av læreboka. Fagnettstedene har (kanskje) et konkurransefortrinn foran andre digitale læringsressurser i og med at læreboka har en tydelig tilstedeværelse i fagnettstedene. Dette forenkler lærernes og elevenes arbeid med å bruke innholdet på fagnettstedene pedagogisk – ikke minst med å tydeliggjøre fagnettstedressursenes læringsmål. Et eksempel: Holder du på med kapitlet om sakprosa i læreboka, kan du lett klikke deg fram til ressursene som omfatter sakprosa i fagnettstedet. På bakgrunn av fagnettstedenes rolle som supplement til læreboka, mener jeg at fagnettstedene kan ses på som et resultat av forlagenes remediering av digitale medier og læringsressurser. Jeg tror fagnettstedene er forlagenes svar på økt konkurranse fra digitale læringsressurser (som for eksempel Norsk digital læringsarena (NDLA) tilbyr) samt den nye teknologiens og pedagogenes dominans i skolepolitikken og pedagogikken (vist i kapittel 5 og 6). Dette vil jeg komme mer inn på i neste og siste kapittel når jeg der kort drøfter om læreboka bør redefineres.

## 9. Avslutning

I denne oppgaven har jeg vist hvordan striden om lærebokas rolle i norsk skole kan studeres i et feltanalytisk perspektiv. Jeg har undersøkt *hvilke medieforståelser som dominerer i skolen i dag* ved spesielt å se på *hvordan "boka" som medium for tiden omtales, beskrives og vurderes innenfor de tre feltene: skolepolitikken, pedagogikken og forlagene*. Analysen avdekker strid om læreboka innad i skolepolitikken, pedagogikken og forlagene. Den viser også hvordan relasjonene mellom disse tre feltene er endret. Her oppsummerer jeg analysene av dagens strider om læreboka både innad i feltene og mellom feltene. Så argumenterer jeg for hvorfor jeg mener striden om forståelsen av læreboka gjør det vanskelig å gi én fullstendig definisjon av læreboka. Videre reflekterer jeg over lærernes dominans hos forlagene. Til slutt foreslås relevante forskningstema.

### Oppsummering av analysene

Analysen av det skolepolitiske felt (kapittel 4 og 5) viser hvordan læreboka ble en naturlig del av feltets doxa. Læreboka fikk en sentral rolle fra de første norske skoler oppsto på 1100-tallet og helt fram til årtusenskiftet. Den ble av både kirke, konge og stat sett på som den selvsagte læringsressurs. Først fikk den rollen som dannelsesinstrument. Videre blir den også et viktig skolepolitisk reforminstrument da politikernes medieforståelse er at mediene er viktige instrument for skolepolitisk gjennomføring og gjennomslag. Men så, rett før årtusenskriftet, skjer det som gjør at det oppstår strider om lærebokas sentrale rolle i skolen: det åpnes i skolepolitikken opp – igjen – for bruk av ny informasjonsteknologi (vist i kapittel 5.1.). Mine analyser av fire nyere skolepolitiske dokumenter fra perioden 2003 til 2008 (presentert i kapittel 5.2.) viser tydelig det skolepolitiske ønsket om økt bruk av digitale læringsressurser i undervisningen. Dette viser seg både i dokumentenes formuleringer og i budsjettmessige prioriteringer. Analysen av de to nyeste skolepolitiske dokumentene, *Læreplan i norsk* (2006) og St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, tyder på at de heterodokse har vunnet kampen om status quo. I dag ønsker det skolepolitiske felt å bruke digitale medier og digitale tekster som instrument for skolepolitisk gjennomslag. Den nye teknologien ser ut til å ha tatt over for kirkens og statens tidligere dominans. Bruddet med den doxiske forståelsen av læreboka og den nye teknologiens dominans i det skolepolitiske feltet fører til at lærebokas rolle i norsk skole ikke lenger er tatt for gitt. Læreboka har fått en usikker, nedprioritert rolle i skolepolitikken.

Analysene av hvordan læreboka har fått en svekket rolle i dagens skolepolitiske medieforståelse, kan lokaliseres i endringene i det pedagogiske felt. Det er pedagogene som "tenker inn" teknologiens endring på en radikal måte i deres læringssyn. I analysen av det pedagogiske felt (kapittel 6) så vi hvordan det har skjedd en radikal endring fra hvordan læreboka gikk fra å være

privilegert i behaviorismen, til å bli nedprivilegert i konstruktivismen, for så kun å bli nevnt i ”tekstbokfiendtlig sammenheng” i dagens sosiokulturelle læringsteori. Læreboka hadde en selvsagt rolle i behaviorismens doxa hvor kunnskap ble sett på som en konstant, overførbart størrelse, og læreboka var det privilegerte mediet i ”overføringen” av kunnskap fra lærer til elev. I dagens sosiokulturelle læringsteori har læreboka mistet sin sentrale posisjon i doxaen. I dag blir kunnskap sett på som sosialt og historisk konstruert. Det vil si at kunnskap endres og vedlikeholdes i en historisk, kulturell og sosial sammenheng i samhandling mellom individer (Erstad 2005; Säljö 2001; Østerud 2004; Østerud 2009). Læreboka blir ansett som ett redskap (ett artefakt) blant mange redskaper som ”medierer omgivelsene”, og dagens pedagoger ønsker å bryte med den tekstlige læreboka fordi den er med på å opprettholde det de mener er skoleinstitusjonens feildefinering av læring. Slik sett ønsker de å utdefinere lærebokas sentrale rolle i norsk skole. Den nye teknologiens dominans i skolepolitikken dominerer også det pedagogiske felt. I tillegg mener jeg at pedagoger som på 1970-tallet ble sett på – eller ville bli sett på – som radikale, har vunnet fram og fungerer som en midlertidig form for dominans i pedagogikken.

Den nye teknologien og pedagogenes dominans i skolepolitikken og pedagogikken står i opposisjon til produksjonsfeltet til læreboka. Vi så i kapittel 7 forlagenes lange tradisjon for å produsere lærebøker. Forlagene startet sin virksomhet med utgangspunkt i skolepolitikkenes ønske om lærebøker. Læreboka var selve kjernen i forlagenes doxa. Analysen av intervjuer med informanter fra Aschehoug, Gyldendal og Cappelen viser på den ene side at forlagene ser på læreboka som den viktigste læringsressursen i deres produktutvikling til Kunnskapsløftet. De er for boka fordi den strukturerer, danner grunnlaget for pensum, har en egnet form med mer. Forlagene ønsker dermed å opprettholde feltets doxa. De ønsker å bevare status quo ved å fortsatt la læreboka ha en sentral rolle i norsk skole. Dette forsterkes ytterligere i innholdsanalysene av forlagenes lærebøker og fagnettsted, som viser at fagnettstedene remedierer læreboka. Forlagene har helt tydelig hatt et mål om nær relasjon mellom både bok- og nettdelen da fagnettstedene remedierer både lærebokas tekster, innholdsstruktur, forløp og form. Dette viser en privilegering av læreboka også i fagnettstedene. Spesielt finner jeg Cappelens fagnettsted svært likt bokmediet. Det inneholder mye skriftlig tekst og oppgaver som like gjerne kunne vært plassert i bokdelen. Som motpol står Aschehougs fagnettsted. Selv om dette også viser en tydelig relasjon mellom fagnettstedet og læreboka, tilbyr det i tillegg mye mediespesifikt som levende bilder og lyd. Aschehougs fagnettsted åpner også opp for brukerstyring.

På den annen side viser analysene forlagenes nysatsing på et fagnettsted tilknyttet læreboka. Deres kombinerings av bok- og nettproduksjon har fornyet blant annet forlagenes tidligere produksjonsprosess (se kapittel 7.3.). Dette nye truer status quo og fører til en feltkamp mellom læreboka og fagnettstedene, men også til strider mellom forlagene. Aschehoug synes mest positive til en eventuell heldigitalisering av læreboka. De sier selv at de ikke fokuserer på medium, men innhold. De har av den grunn også det største og mest innholdsrike fagnettstedet av forlagene. Store deler av lærebokas teksttilfang er lagt over på nettstedet. Cappelen derimot synes mer skeptisk til å digitalisere læreboka. De mener bokmediet har mye viktig og bra med seg som nettmediet ikke kan tilby, og har en forståelse av læreboka som en sammensatt tekst. Derfor har de i motsetning til Aschehoug satset på en innholdsrik og fyldig lærebok med et stort og rikt teksttilfang. Den nye teknologiens og pedagogenes dominans i skolepolitikken og pedagogikken har tydelig ført til strider mellom forlagene – strider i produksjonsfeltet for læreboka – om i hvilket medium ulike tekster skal plasseres og hvilket medium som skal vektlegges.

I oppgaven har jeg gjennom analysene av skolepolitikken, pedagogikken og forlagene vist lærebokas komplekse situasjon i dag som følge av: 1) skolepolitikken digitale satsing og premisser om utvikling av digitale læringsressurser, 2) pedagogikkens forståelse av læring og lærebokmediets lite egnethet i dagens sosiokulturelle syn på læring og 3) medie-remedieringen i forlagene og forlagenes ulike forståelse og vektlegging av tekster og medier. Det er skjedd et brudd med den tidligere doxiske forbindelsen mellom (konsensus om) boka som medium, skolen som dannelsesinstitusjon og politikken, pedagogikken og forlagene som legitimerende felt. I dag er det kun forlagene som legitimerer denne tidligere doxiske forbindelsen mellom boka og skolen. Relasjonen mellom feltene er også endret og det tidligere styrkeforholdet mellom de tre feltene er svekket. Tidligere var det en konsensus om læreboka og stabilitet mellom feltene. Nå er stabiliteten erstattet med strid. I spørsmål rundt skolens implementering av digital teknologi som digitale læringsressurser, finner jeg forlagene som konserverende, pedagogene som pågående og skolepolitikken som adopterende pedagogenes radikale måte å tenke inn teknologisk endring i deres læringssyn.

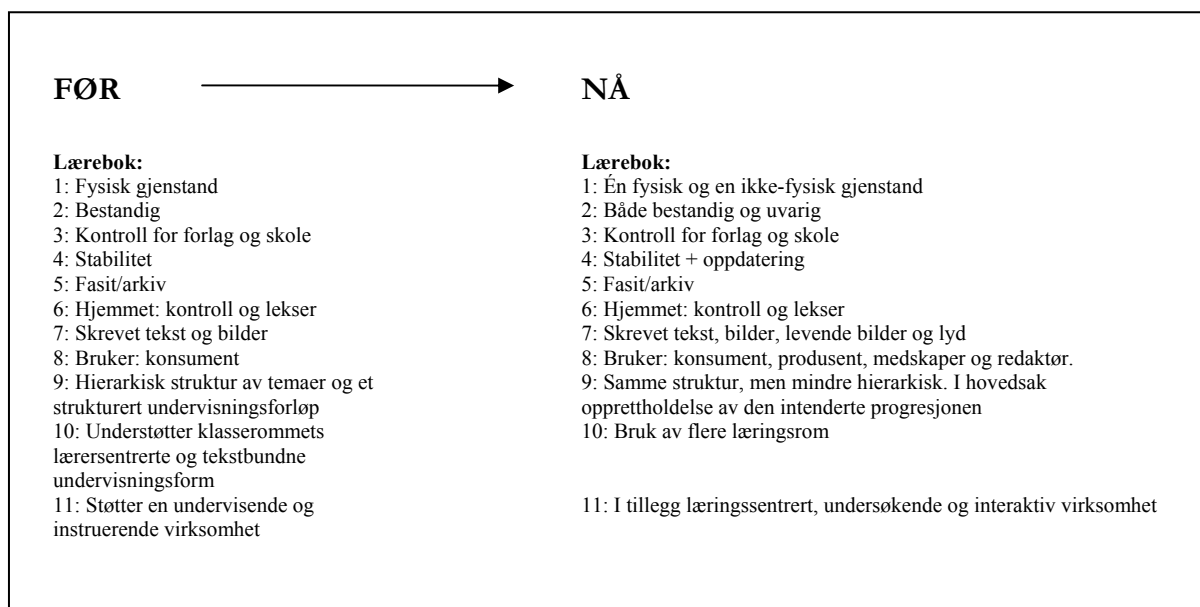
### **Bruddet på den doxiske forståelsen av læreboka og strider om definisjonen av læreboka**

Situasjonen til læreboka blir ytterligere kompleks nå som læreboka har fått et fagnettsted knyttet til seg. Innholdsanalysene (presentert i kapittel 8) viser at koblingen mellom fagnettsted og tekst kan gjøres på ulike måter. Dette er en del av striden innad i produksjonsfeltet, Fagnettstedene framstår som en flytende, åpen form med flere muligheter fordi forlagene ønsker å posisjonere seg. Derfor kom jeg i kapittel 8.5. fram til at en felles definisjon på fagnettstedene er noe

komplisert da det er store forskjeller på hva de inneholder. Av samme grunn finner jeg det vanskelig å definere læreboka nå som den har fått et fagnettsted knyttet til seg. La meg vise dette tydeligere.

Hansen (2007) argumenterer for at remedieringen av læreboka i mer digitale former, krever en redefinering av læreboka. Dersom vi skal kunne redefinere læreboka, må vi vite hva som definerte læreboka før den fikk et fagnettsted knyttet til seg. Det trengs derfor en operasjonalisering av læreboka. Med utgangspunkt i intervjuene med forlagsrepresentantene (kapittel 7), innholdsanalysene (kapittel 8) og Hansens artikkel om hvordan læreboka i mer digitale former har formidlingsmessige, læringsmessige og didaktiske konsekvenser (2007), har jeg operasjonalisert læreboka før og etter den fikk et fagnettsted knyttet til seg. Operasjonaliseringen er presentert i figur 9.1. som illustrerer både likheter og forskjeller mellom læreboka før og nå.

Av likheter fungerer for eksempel begge lærebokvariantene som et arkiv for fasit på hva elevene skal lære i faget. Slik er den også en kontroll for forlag og skole for at elevene får gjennomgått det den skal ifølge læreplanen. Dagens lærebok kan også fortsatt brukes av foresatte hjemme som kontroll på hva deres håpefulle lærer på skolen, forutsatt at eleven har sin egen lærebok som han/hun tar med hjem og at de har nett-tilgang hjemme.



Figur 9.1. Operasjonalisering av læreboka før og etter den fikk et fagnettsted knyttet til seg

Operasjonaliseringen viser at det også er flere forskjeller mellom læreboka før og nå. Jeg vil trekke fram to av dem: 1) nettdelen som ikke-fysisk gjenstand (punkt 1) og brukerens rolle (punkt 8).

En forskjell er lærebokas form og antall deler. Forlagenes valg om å produsere fagnettsted tilknyttet læreboka har ført til at læreboka er endret fra å være basert på bokmediet, til å være én bokdel og én nettdel. Lærebokas deler – komponenter – har økt. Disse to komponentene er ulike. Bokdelen er en fysisk gjenstand, mens nettdelen er en ikke-fysisk gjenstand. Innholdsanalysene av læreboka og fagnettstedene viste forlagenes ulike valg i hvilket stoff som skal i bok- og nettdelen og hvilken form delene skal ha.

En annen endring er brukerens rolle. Digitaliseringen av deler av læreboka åpner opp for at bruker får flere roller. Fra kun å være *mottaker* av innholdet i læreboka, er bruker i tillegg medskaper, redaktør og produsent (Hansen 2007:34f). Eleven blir *medskaper* ved selv å gjøre deler av materialet aktivt. Bruker blir *redaktør* ved selv å aktivt velge hvilke sider og lenker – materialet – han/hun vil jobbe med. Bruker kan også bestemme seg for å velge vekk materiale. Rollen som *produsent* tar til i det bruker selv produserer sammensatte tekster ut fra fagnettstedets opplegg. Som eksempel viser figur 8.7. en nettressurs hvor eleven selv kan produsere et bilde. Brukerens roller som medskaper, redaktør og produsent gir den digitale delen av læreboka ulik form og innhold.

Som vist i kapittel 8.5. har lærebøkernes fagnettsted en åpen og flytende form som åpner opp for ulike måter å koble medium og tekst. Av samme grunn, og basert på min konklusjon i kapittel 8.5. om at fagnettstedene bør ses på som del av læreboka – og ikke en selvstendig læringsressurs, er det i dag ikke lenger mulig å definere læreboka da det har oppstått ulike forståelser av medier og tekster generelt, og lærebokmediet og det tekstlige innholdet spesielt. Jeg mener derfor, i motsetning til Hansen (2007), at læreboka ikke kan redefineres nå som deler av læreboka er digitalisert. Bruddet på den doxiske forståelsen av læreboka har ført til at det ikke lenger er mulig å gi én fullstendig definisjon av læreboka. Det vil heller ikke bli mulig i framtiden da det aldri igjen vil eksistere en doxisk forståelse av læreboka. Striden om læreboka, deriblant striden om definisjoner, vil fortsette både innad i og mellom felt.

### **Lærernes dominans hos forlagene – snart en saga blott?**

Verken det pedagogiske felt eller det skolepolitiske felt synes å dominere hos forlagene. Derimot styres de av målet om økonomisk gevinst, og én nøkkel til økonomisk suksess er å vinne markedsdeler. Derfor er forlagene avhengig av at skolene og lærerne ønsker å kjøpe nettopp deres læreverk. Analysene (presentert i kapittel 7) viser tydelig lærernes dominans i forlagene. Det er lærerne som styrer forlagenes produktutvikling, og fortsatt ønsker lærerne læreboka.

Lærernes dominerende rolle i forlagene vil nok fortsette mange år framover. Selv om det foregår kamper innad i feltene og mellom feltene om økt bruk av digital teknologi, digitale tekster og digitale læringsressurser, er dette en kamp det kan ta tiår før er over. Hvis da ikke noen overstyrer lærernes ønsker om læreboka – noe som er i ferd med å skje.

Som vi så i kapittel 7.3, er forlagenes distribusjonsprosess nå endret som følge av at det nå er fylkeskommunene som bestiller lærebøkene, og ikke skolene. I kapittel 5.2. kom jeg inn på fylkeskommunenes fellessatsing Nasjonal Digital Læringsarena (NDLA).<sup>38</sup> NDLA tilbyr i dag digitale læringsressurser for en rekke fag i videregående opplæring, særlig første trinn. Målet er gradvis å gi et gratis tilbud om digitale læringsressurser til fag både på Vg1, Vg2 og Vg3. Det utvidete tilbudet og en rekke velutviklede og heldekkende læringsressurser, fører til at flere fylkeskommuner har bestemt at videregående skoler fra skoleåret 2009-2010 i enkelte fag må bruke læringsressurser som er gratis – og det er det bare NDLA som kan tilby (Skovdahl og Magnus 2009). Slik kan fylkeskommunenes avgjørelser overstyre lærernes ønske om å ha en lærebok, og slik får forlagene økt konkurranse fra det Tom Skovdahl og Arne Magnus fra læremiddelutvalget i Den Norske Forleggerforeningen velger å kalle ”statsforlaget NDLA” (ibid.). Dessuten vil forlagenes logikker måtte endre seg som følge av fylkeskommunens overstyring av lærernes ønsker om læreboka. Lærernes dominans hos forlagene vil svekkes eller falle helt bort.

### **Forslag til videre forskning**

Underveis i prosessen frem mot en ferdig masteroppgave har jeg vært nødt til å ta noen valg. Dette er erfaringer jeg vil bruke til å foreslå videre forskning. Et av de første valgene jeg måtte ta, var hvilke felt jeg skulle analysere. Jeg valgte å utelate skolens konkrete bruk av læreboka og de nye fagnettstedene. Det ville vært interessant å se om lærebokas undervisning har endret seg etter at fagnettstedene åpner opp for økt bruk av det digitale. Bruker lærerne fagnettstedene tilhørende lærebøkene i norsk for Vg1 – studieforberedende program? I så fall, på hvilken måte brukes de, som en del av undervisningen på skolen eller til leksearbeid? Og brukes fagnettstedene nært knyttet opp mot læreboka og med høy grad av lærerstyring, eller brukes de mer tilfeldig basert på elevenes valg og ønsker? Svar på disse spørsmålene vil kunne si noe om lærernes valg og ønsker basert på deres medieforståelse.

Jeg kom i kapittel 5 så vidt inn på fylkeskommuners satsing på NDLA som følge av det skolepolitiske ønsket om økt bruk av digitale læringsressurser. Vi så ovenfor hvordan fylkeskommuner ser ut til å overstyre lærernes ønsker om å ha lærebøker. Naturlig nok er

---

<sup>38</sup> Alle fylkeskommunene, unntatt Oslo, satser tungt på å bygge opp læremidler på Internett gjennom NDLA. Se artikkelen ”Skolebøkene dør ut” (Aftenposten 14.5.2009).



forlagsbransjen rasende på de offentlige bevilgningene NDLA har mottatt (*Aftenposten* 9.2.2007). Det er i bokbransjen stor bekymring for at lærebøkene dør ut som følge av fylkeskommunenes satsing på gratis, digitale læringsressurser. Satsingen fører til mindre penger til lærebøker ”[...] med perm og papir” (ibid.). NDLAs lansering av læringsressurser basert på Web 2.0.-prinsipper (O’Reilly 2005) er også et konkurransefortrinn. Mine analyser viser at fagnettstedene i liten grad legger til rette for at brukerne selv kan skape, dele og distribuere informasjon, muligheter som nettmedier basert på Web 2.0.-prinsipper, tilbyr. I striden mellom forlagsbransjen og NDLA er det flere interessante og viktige problemstillinger å ta tak i for videre forskning.

Jeg ser på forlagenes nettsider at både Gyldendal og Aschehoug kom med nyreviderte lærebøker av norskverkene jeg har analysert til skoleåret 2009- 2010. Aschehoug melder at *Grip Tekstens* kapitler i læreboka er oppdatert og nyskrevet. Nettstedet er også endret. En innholdsanalyse av de nyreviderte verkene kan gi svar på hvilken vei forlagene ønsker å gå i denne brytningstiden mellom det analoge og digitale. Er det bokdelen, nettdelen eller begge deler som prioriteres og slik privilegeres? Og ser forlagenes medieforståelse ut til å være endret? Det skulle være mulig å finne flere interessante spørsmål rundt forlagenes framtidige arbeid med å kombinere nettstedsutvikling med bokproduksjon.

Som tidligere nevnt kan lærernes og pedagogenes autonomi knyttes til læreboka (se kapittel 4.1.). Helt til slutt vil jeg igjen stille spørsmålet: Hva da når – eller hvis – boka forsvinner og pedagogene ikke lenger kan forholde seg til lærebokforfatterens tolkninger av læreplaner men i stedet må forholde seg til linking? Dette spørsmålet burde kunne danne grunnlaget for viktige problemstillinger knyttet til bokmediets versus digitale mediers rolle for pedagogenes autonomi nå som læreboka har fått en nedprioritert og usikker rolle i norsk skole.

# Referanseliste

## Litteratur

*Aftenposten* (18.3.2006) "Ber Djupedal sikre digitale læremidler". URL: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1252098.ece>. [Lesedato 18.3.2006].

*Aftenposten*, morgen, 9.3.2007, s. 9: "Bokbransjen rasende".

*Aftenposten*, morgen, 19.1.2008, s. 4: "Skole på timeplanen".

*Aftenposten*, morgen, 28.2.2008, s. 6: "Digitale lærebøker i vinden".

*Aftenposten*, morgen, 14.3.2008a, leder: "Digital læring".

*Aftenposten*, morgen, 14.3.2008b, s. 18–9: "Norske skoler er datadelt i to".

*Aftenposten*, morgen, 17.3.2008, s14–15: "Ordlek løste lesekoden".

*Aftenposten*, 14.5.2009, "Skolebøkene dør ut". URL: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3075785.ece>. [Lesedato 1.6.2009].

Anderson, Benedict (1996) *Forestilte fellesskap. Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oslo: Spartacus forlag AS. Norsk utgave oversatt av Espen Andersen.

Andreassen, Trond ([1992] 2006) *Bok-Norge. En litteratursosiologisk oversikt*. Tredje utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Asbjørnsen, Dag, Gunnar Liestøl, Geir Totland og Albertine Aaberge (2006) *Mediemøter: mediefag for videregående skole*. Oslo: Aschehoug.

Bakken, Jonas (2007) "Digitale verktøy i norskfaget". I *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*. Nr. 1/2007, s. 11–20.

Baune, Tove Aarsnes ([1995] 2007) *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bergesen, Helge Ole (2006) *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bolter, Jay David og Richard Grusin (2000) *Remediation. Understanding New media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Bourdieu, Pierre (1991) *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1996) *Symbolisk makt: artikler i utvalg*. Oslo: Pax.

Bourdieu, Pierre ([1979] 2005) *Distinksjonen*. Oslo: Pax Forlag, norsk versjon i utdrag.

Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag. På dansk ved Peer F. Bundgård. Oversett etter fransk originalutgave *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970).

Bratholm, Berit (2001) "Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001. En historisk gjennomgang". Notat 5/2001: Fokus på pedagogiske tekster. URL: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>. [Lesedato 12.1.2009].

Broady, Donald og Mikael Palme (1989a) "Pierre Bourdieus kultursociologi". I Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 181–197.

Bueie, Agnete Anderson (2002) *Lærebokvalg – en formalisert og systematisk prosess? En undersøkelse av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skole*. Rapport 11/2002. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. [Online]. URL: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-11/>. [Lesedato 13.6.2009].

Djupedal, Øystein (2007) "Gratis læremidler og satsing på IKT". I *Aftenposten* 14.3.2007. URL: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article1690495.ece>. [Lesedato 7.9.2009].

Dysthe, Olga (2007) "Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet". I Halvard Hølleland (red.) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS, s. 200–227.

Drotner, Kirsten (2007) "Fra skolebog til læringsressource: Didaktikkens medialisering". I Flemming B. Olsen (red.) *Læremidler i didaktisk sammenheng. En antologi*. Gymnasiepædagogik nr. 61. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, side 15–25.

Erstad, Ola (2004) "Mediekompetanse i det sosiokulturelle felt". I *Norsk medietidsskrift*. Nr. 3/2004. Oslo: Universitetsforlaget, s. 215–236.

Erstad, Ola (2005) *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fagerjord, Anders (2006) *Web-medier. Introduksjon til sjangre og uttrykksformer på nettet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grankvist, Rolf (2000) *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Grenfell, Michael James (2007) *Pierre Bourdieu. Education and Training*. Fra serien: Continuum Library of Educational Thought. Volum 2. London: Continuum.

Gripsrud, Jostein ([1999] 2002) *Mediekultur, mediesamfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hansen, Jens Jørgen (2007) "Digitale didaktiske læremidler – bidrag til en læremiddeltypologi. I Flemming B. Olsen (red.) *Læremidler i didaktisk sammenheng. En antologi*. Gymnasiepædagogik nr. 61. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, s. 27–42.

Hellevik, Ottar ([1971]1999) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, Gunn (red.) (2004) *Det utstyrte klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, Gunn (2005) *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Fjerde utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, Kjetil (2000) "Pierre Bourdieu: de intellektuelles symbolske makt". I Iver Neumann (red.) *Maktens strategier*. Oslo: Pax, s. 81–116.

Jensen, Eivind Bråstad (1999) *Vegen inn i utdanningsamfunnet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Johnsen, Egil Børre m.fl. (1997) *Kunnskapens tekster. Jakten på den gode lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, Egil Børre m.fl. (1999) *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Knudsen, Susanne. V (2008) ”Lærebogen i modvind – nogle teoretiske og metodologiske indspil til studiet i norsk lærebogshistorie”. I Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (red) *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og dannelseshistorie*. Oslo: Novus forlag, s. 179–195.
- Kunnskapsdepartementet (2006a) *Læreplan i norsk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. URL: [http://www.uddanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=6818](http://www.uddanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=6818). [Lesedato 8.11.2006].
- Kunnskapsdepartementet (2006b) ”50 millioner til digitale læremidler”. Pressemelding. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2006/50-millioner-til-digitale-laremidler.html?id=100517#>. [Lesedato 15.5.2009].
- Kunnskapsdepartementet (2006c) ”50 millioner til digitale læremidler”. Nyhet. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2006/50-millioner-til-digitale-laremidler2.html?id=439982>. [Lesedato 25.5.2009].
- Kunnskapsdepartementet (2007) ”Informasjon om endringer i opplæringsloven og privatskoleloven”. Rundskriv nr.: F- 13.07. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2007/rundskriv-f-13-07-informasjon-om-endring.html?id=476483>. [Lesedato 7.9.2009].
- Kvale, Steinar ([1997] 2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Liestøl, Gunnar (2006) ”Sammensatte tester – sammensatt kompetanse. I *Digital kompetanse, Nordic Journal of Digital Literacy*. Nr. 4/2006, s. 277–305.
- Liestøl, Gunnar og Terje Rasmussen (2003) *Digitale medier. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- O'Reilly, T. (2005) *What is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. URL: <http://www.oreillynnet.com/lpt/a/6228>. [Lesedato 20.10.2008].
- Peterson, Bo (1998) ”Bokmarknad och litterära fält”. I Broady, Donald (red.) *Kulturens fält*. Göteborg: Daidalos AB, s. 325–346.
- Prieur, Annick (1.2.2002) ”Samfunnsvitenskap, lidenskap og raseri”. I *Morgenbladet*. URL: <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/mort/mor0102.html>. [Lesedato 15.6.2009].
- Sandvik, Margareth (2009) ”Digitale læringsressurser – nye tekster, arbeidsmåter og muligheter”. I Østerud (red.) *ENTER. Veien mot en IKT-didaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 132–153.
- Selander, Staffan (1988) *Läroböskunnskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan og Dagrun Skjelbred (2004) *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skovdahl, Tom og Arne Magnus (2009) ”Ikkje lenger mangfold”. Debattinnlegg i *Aftenposten* 27.4.2009. URL: <http://www.aftenposten.no/meninger/article3047568.ece>. [Lesedato 6.6.2009].

- Skjelbred, Dagrun, Trine Solstad og Bente Aamotsbakken (2004) *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Slaatta, Tore (2002) ”Med Bourdieu som utgangspunkt. Medienes makt”. I *Sosiologi i dag*. Nr. 1-2/2002, s. 93–126.
- Slaatta, Tore (2003) *Den norske medieorden. Posisjoner og privilegier*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Säljö, Roger (2001) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Norsk oversettelse. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Säljö, Roger (2002) ”Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling”. I Bråten, Ivar (red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, s. 31–57.
- Säljö, Roger (2006) *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.prp. nr. 66 (2005-2006) *Tilleggsbevilgninger og omprioriteringer i statsbudsjettet 2006*. Oslo: Finansdepartementet. URL: <http://www.statsbudsjettet.dep.no/Revidert-2006/>. [Lesedato 10.8.2009].
- Søby, Morten (2008) ”Program for digital kompetanse (2004-2008) – posthumt.” I tidsskriftet *Digital kompetanse*. Nr. 4/2008, s. 233–239.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1997) *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2007) ”Skolens rådville vingling”. I *Aftenposten*, morgen, 8.12.2007, s. 4.
- Thagaard, Tove ([1998] 2003) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, Liv Kari B.(2004) *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) *PfDK (Program for digital kompetanse)*. Plan for 2004-2008. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Wikman, Tom (2004) *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Avhandling for ph.d -graden.Vasa: Åbo Akademisk förlag.
- Østbye, Helge, Knut Helland, Karl Knapskog og Leif Ove Lersen (2002) *Metodebok for mediefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østerud, Svein (2004) *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerud, Svein (2007) ”Krever medieutviklingen en ny dannelsesstenkning?” I Soilikki Vettenranta (red) *Mediedanning og mediepædagogikk: fra digital begeistring til kritisk dommekraft*. Oslo: Gyldendal, side 34–61.
- Østerud, Svein og Ture Schwebs (2009) ”Mot en IKT-didaktikk”. I Østerud (red.) *ENTER. Veien mot en IKT-didaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 11–32.

## Personlige kilder (alle navnene er pseudonymer)

*Anna Aschehoug* (2007) Seniorredaktør i Aschehoug forlag, intervju gjort i Aschehougs lokaler i Oslo, 27. februar 2007.

*Bodil Aschehoug* (2007) Redaktør i Aschehoug forlag, intervju gjort i Aschehougs lokaler i Oslo, 27. februar 2007.

*Cathrine Cappelen* (2007) Redaktør i Cappelen forlag, intervju gjort i Cappelens lokaler i Oslo, 8. mars 2007.

*Gina Gyldendal* (2007) Redaksjonssjef i Gyldendal Undervisning, notater fra intervju gjort i Gyldendals lokaler i Oslo, 26. januar 2007.

## Lærebøker og fagnettsted for innholdsanalyse

Berge, Anne Lene, Anne Lise Jomisko og Eli Lindtner Næss (2006) *Spenn: norsk for studieforberedende utdanningsprogram VG1*. Oslo: Cappelen.

Dahl, Berit Helene, Arne Engelstad, Ingelin Engelstad, Ellen Beate Halvorsen, Ivar Jemterud, Arne Torp og Cathrine Zandjani (2006) *Grip Teksten: norsk vg1: studieforberedende utdanningsprogram*. Oslo: Aschehoug.

*Grip Tekstens* fagnettsted: <http://www.lokus.no/> [innloggingsside, lesedato 11.5.2009].

*Panoramas* fagnettsted:

[http://www.gyldendal.no/cims2html/default.aspx?template=vgsmarked&projectId=105&nick=panorama\\_marked&menuId=9013](http://www.gyldendal.no/cims2html/default.aspx?template=vgsmarked&projectId=105&nick=panorama_marked&menuId=9013) [Lesedato 11.5.2009].

Røskeland, Marianne, Jannike Ohrem Bakke og Gunnstein Akselberg (2006) *Panorama: norsk vg1: studieforberedende*. Oslo: Gyldendal.

*Spenns* fagnettsted: <http://spenn.cappelendamm.no/> [Lesedato 11.5.2009].

# Vedlegg 1: Intervjuguide

	Forskningsspørsmål:	Intervjuspørsmål:
A		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva er din formelle tittel?</li> <li>- Fagbakgrunn?</li> <li>- Utdannelse fra hvor?</li> <li>- Erfaring fra skolen?</li> <li>- Hva er oppgavene dine i denne avdelingen?</li> </ul>
B	Lærebokas rolle i dag og forlagenes rolle som produsent av læreboka.	<p>Jeg har lyst til å gå litt mer inn på noen temaer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Læreboka har blitt sett på som læringsressurs nr. 1. I dag er læreboka en av flere komponenter dere tilbyr i norskfaget for elever på Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram. Er læreboka den viktigste komponenten, eller vil du si at alle utgjør en like viktig brikke.</li> <li>- Er det slik at i forlagsbransjen har trykte bøker høyere kulturell kapitalverdi enn e-bøker?</li> <li>- Har læreboka endret seg (er den for eksempel tynnere)? Definerer dere læreboka annerledes nå enn før?</li> <li>- Jobber dere annerledes i utviklingen av lærebøker nå enn før? (bruk av forfattere, designere med mer).</li> <li>- Hvilken rolle spiller ”praksisfeltet” for utviklingen av læreboka? (test-klasser, kontaktpersoner innenfor skoler og forskningsinstitusjoner med mer).</li> </ul>
	Har lærebokas tilhørende nettsted innvirkning på lærebokas symbolske makt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dere satser på digitale læringsressurser distribuert gjennom forlagets nettsider og som tillegg til læreboka. Kan dere fortelle litt om valg dere har tatt i forbindelse med forholdet mellom læreboka og det tilhørende fagnettstedet for Vg1 i faget norsk – studieforberedende utdanningsprogram? (Funn fra mine analyser: På nettsidene til Aschehoug står det at nettstedet kan brukes i nær relasjon til læreboka).</li> <li>- Hva kan nettstedet tilby som ikke læreboka kan tilby? (kan bruk av digitale læringsressurser gi en merverdi?) [Stikkord fra innholdsanalysen: digitalt skattekammer for lærer og elev].</li> </ul>
	Hvordan påvirker rammevilkår, tekstuelle betingelser og forlagenes sammensetning av ressurser forlagene ved valg av satsing på ulike læremidler?	<p><u>Økonomi/forlagenes økonomiske kapital</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva har inntjening å si for hvilke læremidler dere produserer?</li> <li>- Oppfølgingsspørsmål: Har det at forlag brente seg økonomisk på CD-ROM satsing ført til skepsis på digital satsing? (Hillesund 2006).</li> <li>- Stimulerte de 50. millionene som Kunnskapsdepartementet ga til utvikling og kjøp av digitale læringsressurser, dere? Kan de 50. millionene være et grep de gjør for at forlag ikke kan ”skyldes på” at dem ikke tjener på digitale læringsressurser?)</li> </ul> <p><u>Kompetanse/forlagenes menneskelige kapital</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dere sitter på lang kompetanse som lærebokprodusent, men kortere erfaring som produsent av digitale læringsressurser. Hva har dette å si for hva dere har å tilby?</li> <li>- (Eventuelt oppfølgingsspørsmål: Hvem er med i ”utviklingsteamet” til fagnettstedet?).</li> <li>- Har dere ansatte med omfattende datakompetanse eller innsikt i digitale tekster og tekstsykluser?</li> </ul> <p><u>Offentlige føringer</u></p>

		<p>Kunnskapsdepartementets St. meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring danner basisgrunnlaget for de nye læreplanene. Meldingen bekrefter lærebokas viktige rolle som læringsressurs samtidig som den forteller at det er en tenkning om digitale læringsressurser på gang. Blant annet kommer meldingen inn på de to offentlige dokumentene "Plan for digital kompetanse" (2004-2008) og "Strategi for utvikling av digitale læringsressurser".</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har denne tenkningen om digitale læringsressurser – det offentlige føringer om digital kompetanse /digital literacy – påvirket dere i de valgene dere har tatt?</li> <li>- Hva med den nye norskplanens fokus på sammensatte tekster og kravet om et utvidet tekstsyn. Har dette påvirket dere i de valgene dere har tatt?</li> </ul>
	Lærebokas rolle i framtiden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Det ser ut til at fagnettsted i flere tilfeller kan erstatte arbeidsboka? (Jfr. at Aschehoug på sine nettsider informerer om at mange av fagnettsidene kan erstatte arbeidsboka) Tror dere det er fare for at det samme kan skje med læreboka; at digitale læringsressurser tar over for læreboka?</li> <li>- Et av mine teoretiske utgangspunkt for oppgaven er den sosiokulturelle læringsteori, en teori som ser ut til å komme mer og mer på banen. Her står begrepet artefakter sterkt (hjelpemidler vi lærer med og gjennom). Et poeng innenfor denne læringsteorien er at artefakter hele tiden utvikler seg og nye kommer til på grunn av den teknologiske utviklingen. Ingen artefakter kan isolere seg fra sosiale, kulturelle og historiske faktorer.</li> <li>- Hva er deres tanker om læreboka (som artefakt) i en digital tid?</li> <li>- Hva kan være grunnen til at læreboka i papirform fortsatt har slik høy verdi til tross for at noen har spådd bokas død? (stikkord til oppfølgingsspørsmål: valg av læringsteori, "det tradisjonelle klasserommet" som læringsarena, læreboka som struktureringsverktøy for lærer og elev, læreboka som sikring om at alle mål i læreplanen blir nådd, lærebokas plattform og fastlagte struktur?)</li> <li>- Føler du at det er mer kamp på feltet for læringsressursproduksjon nå enn tidligere?</li> </ul>
C	Hvordan ser forlagene på seg selv som aktører i forhold til ressursutvikling i årene framover?	<p>Nå vil jeg be dere løsrive dere fra økonomiske hensyn og Kunnskapsloftets føringer med tanke på utvikling av ulike læringsressurser.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan ser dere for dere at forlagene som aktører i forhold til læringsressursutvikling vil være i årene framover?</li> <li>- Er det læreboka dere ønsker skal være deres hovedprodukt også i tiden framover.</li> </ul>
D	Oppsummering	<p>Vi skal helt til slutt prøve å oppsummere litt. Det kan virke som om det er et spenningsforhold rundt læreboka. På den ene siden har en noe som utfordrer den samtidig som det på den andre siden er noe som opprettholder dens sentrale rolle og posisjon?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva mener du er det som mest utfordrer læreboka, og hva er det som opprettholder dens anerkjente rolle?</li> </ul>

NB. Dette er intervjuguiden brukt under intervju med informanter fra Aschehoug Undervisning tirsdag 27. februar 2007. Temamessig ble det brukt en liknende guide til informanter fra Cappelen og Gyldendal, men noen av spørsmålene var annerledes.



## Vedlegg 2 Utdrag fra datamatrixe for analyse av intervjuene

\* Informant 1 er redaksjonssjef i Gyldendal forlag. Sitatene baserer seg på mine notater fra intervjuet utført 26. januar 2007. De sitatene jeg skrev ordrett ned er angitt med anførselstegn. I oppgaven bærer informantens pseudonymet Gina Gyldendal.

\*\*Informant 2 er seniorredaktør i Aschehoug forlag. Sitatene baserer seg på mitt transkriberte referatet fra intervjuet utført 27. februar 2007. I oppgaven bærer informantens pseudonymet Anna Aschehoug.

\*\*\*Informant 3 er redaktør fra Aschehoug forlag. Sitatene baserer seg på mitt transkriberte referat fra intervjuet utført 27. februar 2007. I oppgaven bærer informantens pseudonymet Bodil Aschehoug.

\*\*\*\*Informant 4 er redaktør for Cappelen forlag. Sitatene baserer seg på mitt transkriberte referat fra intervjuet utført 8. mars 2007. I oppgaven bærer informantens pseudonymet Cathrine Cappelen.

Kvalitativ datamatrixe – forlagsintervjuene		
Tema:	Meningsenheter:	Meningsenhetens kontekst / mine kommentarer:
Lærebokas rolle – posisjon og privilegier	<p>Et eksempel på at etterspørselen etter læreboka fortsatt er sterk, er at flere nye fag som skal tre i kraft høsten 2007 for Vg2, ennå ikke har fått noe lærebok knyttet til seg. Fagene det gjelder er blant annet "kultur og kommunikasjon" og "forskning og teknologi". Lærerne er fortvilt over at det ennå ikke finnes lærebøker for faget, men forlagene ønsker ikke å sette i gang prosessen uten midler til det. Fag uten lærebok har sjelden et bra "renommé". Fag kan stå i fare fordi det får færre elever og skoler kvier seg for å sette i gang fagene (Informant 1*)</p> <p>Uten lærebok får [...] lærere ansvar for å definere hele faget ut fra læreplanen". Et arbeid som i lærebøkene, er gjort av forfatterne. Det blir spennende å neste skoleår se hvordan det går med fagene uten lærebok (Informant 1)</p> <p>"Læreboka er definitivt viktigst. Alt det andre er med å bygge rundt læreboka." Lærere ønsker alt samlet i en bok fordi dette er mer oversiktlig både for lærer og ikke minst for elevene (Informant 1)</p> <p>Foreldre kan lettere følge med på hva elevene lærer eller følge opp elevenes læring ved at eleven har en lærebok (Informant 1)</p> <p>"Det viktige er å lage et læreverk tilpasset skolen." "Dè er det viktige". Vi bruker lang tid på konseptutvikling. To til tre år er ikke uvanlig; spesielt ikke i forbindelse med en reform. "Læreboka må være tilpasset lærernes måte å undervise på, hvis ikke er det ikke noe vits. Læringsressursen må være enkel og intuitiv slik at det ikke er vanskelig å bruke den." (Informant 1).</p> <p>"[...] Sånn som det er foreløpig, så er læreboka den viktigste. MEN, jeg tror at nettet for eksempel, gir så mye godt og bra i tillegg at det er veldig synd for de skolene, lærerne og elevene som ikke velger å bruke også nettet sammen med boka. Men, jeg mener at bok, så langt som vi har kommet nå, er klart den viktigste ressursen som læremiddel. Det kan det liksom ikke være tvil om. Men om dette vil være, det vet vi ikke [smiler]." (Informant 3***)</p> <p>"Det er jo ikke noe større kulturell kapital i en bok eller i et nett. Det er selve innholdet, hva som formidles der, som styrer <i>det</i>. Og et nettsted</p>	<p>Læreboka læringsressurs nr. 1.</p> <p>Meningsenheten kom som svar på spørsmålet om læreboka er den viktigste i "komponentpakken" til verket.</p> <p>Meningsenheten kom som svar på spørsmål om forlagsbransjen mener trykte bøker har høyere kulturell kapitalverdi enn e-bøker?</p> <p>Svar på spørsmålet om læreboka er den viktigste komponenten av komponentpakken de tilbyr i norskfaget for Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram.</p> <p>Svar på spørsmålet om trykte bøker</p>

	<p>kan være en fantastisk kulturell kapital. Og nettstedet som er blitt laget her til forskjellige større verk og sånn som ikke er skolebøker, greier å gi masse kultur og kulturbakgrunn.” (Informant 3)</p> <p>”Vi snakker mye om det med mediets egenart og at boka er et bedre medium for de lange resonnementer og sammenhenger. På den måten har en bok et fortrinn for den type kulturkapital.” (Informant 2**)</p> <p>”Jeg tror at i vår tenkning rundt bok–nett i dag, så er boka fortsatt den viktigste komponenten. Det er det flere grunner til. Jeg tror at vi er i en slags overgangsfase hvor det er mange usikre faktorer, blant annet dette med tilgang til digitale læremidler i skolen, som gjør at selv om de aller fleste skolene bruker IKT, så er det også skoler som <i>ikke</i> gjør det. Derfor er det viktig at boka til en viss grad kan stå på egne ben [...]” (Informant 4****)</p> <p>”Ikke i forhold til læreboksjangeren, tror jeg. I hvert fall tenker jeg ikke sånn selv. Det er et vanskelig spørsmål å svare på fordi per i dag, så har boka, enten det er lærebøker eller andre skjønnlitterære bøker, en posisjon. Når det kommer nye medier, så er det ikke sikkert at det <i>truer</i> boka, men at det gir noe i tillegg. Jeg synes at nye medier utvider, de gjør faktisk at vi leser mer og vi leser kanskje litt andre ting. Jeg synes ikke at nettet eller digitale komponenter har noe mindre verdi eller er noe mindre kulturelt høyverdige. Jeg tror vi er forbi det stadiet [ler]. Ja, det å sitte og lese en e-bok, sitte og lese ting på nett eller kanskje det som er nytt nå i øyeblikket, men som nok kommer veldig sterkt, dette med spills funksjon i forhold til bøker og litterære tekster, det ser jeg på som veldig positivt. Og jeg tror ikke det er et <i>minus</i> heftet med dette.” (Informant 4)</p> <p>”[...] Jeg tror læreren er veldig avhengig av bok, fortsatt [...]” (Informant 4)</p> <p>”Hvis en skal vektlegge nett og bok, så vil jeg si at i dag er bok viktigere enn nett. Av alt av læremidler i norsk som er utviklet nå, så kan du klare deg uten nett, men du kan ikke klare deg uten bok [...]” (Informant 4)</p> <p>”Den har jo en lineær struktur, den er låst [...] Men jeg tror samtidig at det å ha et fysisk objekt som på en eller annen måte synliggjør om man kan det man skal, at man har beveget seg fra A til Å, at man er igjennom faget og sto til eksamen er betydningsfullt. Det er noe konkret med læreboka som er bra og som vi er vant til å forholde oss til. Jeg sier ikke at det ikke kan erstattes av et digitalt læremiddel på sikt, men per i dag, så tror jeg at dette nevnte er en viktig symbolsk funksjon som læreboka har. Det er jo egentlig ikke slik at læreboka i seg selv er pensum. Den skal hjelpe lærerne og elevene til å realisere en plan og nå mål, men i praksis tror jeg veldig mange tenker at: ”Mm, det er pensum i år”. Konkret og greit. Mange tenker at: ”Har jeg lest læreboka skikkelig og jobbet med den, så er jeg berget”. Jeg tror at den gir en slags trygghet. Man kan skjelle og smelle og si mye stygt om lærebøker, men jeg tror de aller fleste synes det er veldig godt å ha en lærebok [...]” (Informant 4)</p> <p>”[...] Vi har gratis nettsted i øyeblikket, og det er også et uttrykk for at vi synes boka er hovedkomponenten. Nett er noe som skal ha en litt annen funksjon [...]” (Informant 4)</p> <p>”[...] Vi har også vært inne og sett på hva skolene lager. Ofte har de fått</p>	<p>har høyere kulturell kapitalverdi enn e-bøker i forlagsbransjen.</p> <p>Svar på spørsmålet ovenfor.</p> <p>Representanten mener læreboka fortsatt er den viktigste komponenten i dag. Det er viktig at den står på egne ben da vi, i dag, er i en overgangsfase hvor ikke alle skoler bruker IKT i like stor grad.</p> <p>Svar på spørsmålet om forlagsbransjen mener trykte bøker har høyere kulturell kapitalverdi enn e-bøker. De bekrefter at boka, uansett sjanger, har en posisjon. Interessant det at det ikke er sikkert at nye medier truer læreboka, men at det gir noe i tillegg.</p> <p>Igjen fremhever representanten at læreren fortsatt er avhengig av bok.</p> <p>Svar på mitt kontrollspørsmål om de per i dag mener læreboka er hovedkomponenten.</p> <p>Kommentar på mitt spørsmål om hvorfor læreboka har slik verdi.</p> <p>Læreboka har en viktig rolle som sikkerhet for gjennomgått ”pensum” til eksamen.</p> <p>Nettet er gratis og er et uttrykk for at forlaget synes boka er hovedkomponenten.</p>
--	--	---

	midler til å utvikle egne læremidler; og de klipper og limer og gjør mye rart [ler], og det er ikke så lett, nei [smiler]. Så dette er også en side ved dette å klare seg uten bok. Det man gjør i stedet, er kanskje ikke fullgodt.” (Informant 4)	Forlagsrepresentanten stiller spørsmålsteget ved om det lærerne lager selv av læringsressurser, er godt nok. Representanten er opptatt av ”den gode lærers” rolle.
Fagnettstedets rolle – posisjon og privilegier	<p>Fordelen med fagnettstedet er at det kan tilby mer tilrettelagte oppgaver samt at nye oppgaver kan legges til nettstedet utover høsten. (Informant 1)</p> <p>Avtalen de har med NRK gjør at de på nettstedet kan tilby film. Filmene blir da plassert inn i en pedagogisk sammenheng. ”Det må settes inn i en kontekst”. Ellers kan nettstedet tilby dra-og-slipp oppgaver, multiple choice og oppgaver som baserer seg på simulering som for eksempel å tegne grafer. Det er lite tekst på nettet. (Informant 1)</p> <p>”Ja, det er noe som gir seg selv, det er bilde og lyd. Vi og Stein Dillevig, som nettredaktør, har vært veldig opptatt av spesielt lyd. Vi har brukt mye ressurser på for eksempel å få lest inn antologien, og vi har lydlagt andre ting også. Vi har intervjuer, videosnutter, vi har <i>mye</i> som ikke kan ligge mellom to permer. Vi er veldig opptatt av at det er noe med mediets egenart hele tiden her. Det som nettet er godt på, det skal vi bruke nettet til. Og det samme når det gjelder boka. Også er det to andre stikkord, og det første er differensiering. I og med at vi ikke lager så veldig tykke bøker, så er mye av differensieringen også på nettet, i oppgavestoffet der. Det andre stikkordet er fleksibilitet. Det er ressurser på nettet som er uavhengig av et læringsløp [...]” (Informant 2)</p> <p>”Og så vil jeg legge til en ting når det gjelder differensiering. Det er jo uendelig plass på dette nettet [smiler], så det er ganske mange oppgaver der. Så det fantastiske med det, er jo at du kan differensiere på nivå men også for eksempel på arbeidsmåter. Sånn at det vil ligge et mye større spekter av ulike måter å arbeide med et stoff på enn det vi kan få til på et papir. Det mener jo vi er til elevenes store fordel, det at de mer kan velge å jobbe på måter som passer dem.” (Informant 3)</p> <p>”Ja, og da tenker vi ikke minst på at vi har fått med oss NRK på laget også i den forstand at vi kan bruke de ressursene som de har i sine arkiver, og det er jo et skattekammer, da. Jeg har hatt mye moro med for eksempel videosnuttene fra Lillelørdag. De kan være en døråpner og har en relevans – vi setter jo alt i en sammenheng.” (Informant 2)</p> <p>”Humor er jo ikke lærebokas <i>fremste</i> egenskap, liksom [smiler].” (Informant 3)</p>	<p>Svar på spørsmålet om hvilke valg forlaget har tatt om forholdet mellom lærebok og fagnettsted.</p> <p>Svar på spørsmålet om hva fagnettstedet kan tilby som ikke læreboka kan tilby.</p> <p>Svar på spørsmålet ovenfor.</p> <p>Nettmediets egenart er blant annet at det egner seg til bilde og lyd. I tillegg nevnes differensiering og fleksibilitet.</p> <p>Også svar på spørsmålet om hva fagnettstedet kan tilby som ikke læreboka kan tilby.</p> <p>På grunn av nettets enorme kapasitet, egner fagnettstedet seg godt til å differensiere da det er mange oppgaver å ta av og at elevene slik kan velge en arbeidsform som passer dem. Læring er et viktig stikkord her.</p> <p>Svar på min kommentar om at forlaget omtaler fagnettstedet som et digitalt skattekammer i forordet til læreboka og på forlagets nettsider.</p> <p>Fagnettstedet kan være en døråpner. Blant annet ved å bruke humor gjennom videosnutter. De kommenterer at humor ikke er lærebokas fremste egenskap.</p>

## Vedlegg 3: Eksempel på kodebok for innholdsanalyse av *Grip Tekstens* lærebok og fagnettsted

En lik skjematisk oversikt ble laget for innholdsanalyse av *Panoramas* og *Spenns* lærebok og fagnettsted.

***Grip Teksten: Norskverk for Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram, utgitt av Aschehoug (2006)***

### Læreboka

Kapitler og ev. tillegg	Kapitteloverskrifter	Kommentarer, sidehenvisning mm
	<i>Omgitt av tekster</i>	Side 10
	<i>Fiksjonstekster</i>	Side 24
	<i>Sakstekster</i>	Side 102
	<i>Språk over grenser – språk over tid</i>	Side 156
	<i>Muntlig – tale og lytte</i>	Side 190
	<i>Skriftlig – lese og skrive</i>	Side 210
	<i>Grip tekstene (tekstutvalget)</i>	Side 236
	<i>Oppslagsdel</i>	Side 374
		Totalt 384 sider

Variabler:	Bruk av variablene?	Kommentarer
V1 Bilder	Ja	En del bruk av bilder. Nytt kapittel markeres med et tosiders bilde.
V2 Illustrasjoner	Ja	Noe bruk av illustrasjoner.
V3 Stikkord i margen	Nei	
V4 Tekst i margen	Ja	Ikke mye, men margen er brukt hver gang ”tenkepause-rammene” dukker opp (se om oppgaver nedenfor). Noe bildetekst står også i margen. I tillegg er margen brukt til henvisninger til oppgaver som hører til teksten. I tekstutvalget (siste kapittel i boka) er tekstene delt inn i to kolonner. Denne delen av boka har derfor ingen marg.
V5 Rammer	Ja	Rosa rammer for å markere tenkepause-oppgaver. Noe bildetekst er også i røde rammer.
V6 Ikoner	Nei	
V7 Oppgaver	Ja	Underveis i teksten er det tenkepause-oppgaver i tillegg til noen spørsmål til drøfting i klassen og noen en til en-oppgaver. Til slutt i kapitlet kommer det først noen oppsummeringsspørsmål (inntil 18 spørsmål). Deretter følger mellom fem til femten oppgaver.
V8 Tekstsamling / teksttilfang	Ja	Tekstdelen har en tematisk inndeling. Den er på 135 sider (av totalt 384 sider), og utgjør slik over 1/3.
V9 Oppslagsdel	Ja	Oppslagsdelen er tredelt og inneholder: 1) språklige

		virkemidler og viktige tekstbegrep, 2) korrekt språk – noen regler og 3) grammatikk.
V10 Referanser til læreplanen	Nei	
V11 Lineær struktur innad i kapitlene og mellom kapitlene	Ja	Lineær struktur innad i kapitlene og eventuelle delkapitler, men ikke lineær struktur mellom kapitlene. Leser trenger ikke følge den samme rekkefølgen. Tekstene i lærebokkapitlene er lineære og sekvensielle.
V12 Strukturering av undervisningsforløp	Ja	For eksempel innledes hvert kapittel og eventuelle delkapitler med ”I dette kapitlet skal du lære” og ”I dette kapitlet skal du øve på”. I tillegg er det underveis i teksten henvisning til oppgaver som hører til tekstdelen samt små rammer med tenk deg om-oppgaver.
V13 Oppfattes brødteksten fragmentert	Nei	

### Fagnettstedet og lærerveiledningen:

Kapitlene/linkene	Tittel	Beskrivelse/kommentarer
Forsiden		På venstremenyen finnes oppgaver til emnene elevene skal lære om i norsk på Vg1 (samme struktur som læreboka). I topp- og høyremargen er det fagressurser eleven kan bruke på tvers på trinnene. Her er det blant annet ulike oppslagsverk i grammatikk og begreper, en tekstbank, forfatterportretter, en leselab, skriveverksted og en temabank med lyttekaffe og språkskole. I bunnmenyen finnes en veiviser til bruk av fagnettstedet, tips om studieteknikk, nettvett og informasjon om læreplanen og eksamener.
Fagnettstedets kapitler		<p>Kapittelinnstillingen er den samme for fagnettstedet som læreboka.</p> <p>Under hvert kapittel finner elevene oppgaver til emnene de skal lære om i norsk på Vg1. Oppgavene er inndelt i fire ulike oppgavetyper: 1) basisoppgaver, 2) skrivetrening, 3) lær mer og 4) test deg selv. Hver oppgavetype har et ikon knyttet til seg, for eksempel har lær mer - oppgavene et leselampeikon.</p> <p>Omtrent samtlige av oppgavene er interaktive. I tillegg til det skrevne ord, brukes flere teksttyper som lyd, bilder og film. I skriveoppgavene er ofte lydfiler og bilder med for å få elevene i en spesiell stemning. Besvarelsene skrives i noen tilfeller inn direkte i teksten, og kan da sendes som e-post (til for eksempel lærer), eller du blir bedt om å trykke på en lenke som fører eleven til et nytt tekstdokument hvor teksten skal skrives inn. Dokumentet kan lagres og kan sendes med som fil i e-post til lærer.</p> <p>I tillegg til oppgavesidene bruk av flere teksttyper, er de også fargerike og innholdsrike. De har blant annet mange linker til andre nettsted som Dialektxperten og Aftenposten og flere URLer til blant annet norske aviser og Amazon.</p>
Fagnettstedets nettressurser på tvers på trinnene	Tekstbanken	Tekstbanken inneholder over 200 tekster i ulike sjangere. Alle tekstene finnes i pdf-format som elevene kan laste ned og/eller skrive ut
	Forfatterportretter	Forfatterportretter med over 100 forfattere. Her finner elevene tekster av forfatterne (også som pdf-filer) og

		andre relevante lenker som avisanmeldelser og videoklipp fra NRKs arkiver.
	Grammatikk	En digital grammatikk med kvalitetssikrede lenker. Stedet inneholder en rekke test deg selv-oppgaver.
	Leselaben	I leselaben kan elevene trene på å bli en bedre leser. Elevene kan søke etter tekster etter fire kriterier: 1) fag, 2) teksttype, 3) leseferdighet og 4) nivå. I tillegg finnes en lenke til en side om hvordan man kan bli en bedre leser.
	Tidslinje	Tidslinje som viser høydepunkter innen teknologi, presse, radio, film, TV og digitale medier fra 1750-tallet til i dag.
	Begreper	Oppslagsbok.
	Skriveverksted	<p>I skriveverkstedet er det både skrivekurs for en bestemt sjanger og mer generelle skrivekurs. Kurset består av inntil fire kursdeler merket med firkanter med tallene 1 til 4. Innenfor hver kursdel kan det være flere sider. Inneholder den for eksempel tre sider, er det markert med tre firkantklammer med A, B og C. Elevene kommer til kursdelene og kursdelenes ulike sider ved å klikke på firkantrammene. Gangen i skriveverkstedene er ofte:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Innføring i emnet.</li> <li>2) Oppvarming, med for eksempel noen småoppgaver og skrivetips. Her kan det være noen små test deg selv-oppgaver som eleven må bestå for å kunne fortsette kurset eller det er lenker til for eksempel Lydbokforlaget hvor elevene kan høre på innleste tekster.</li> <li>3) Eksempel på elevbesparelse.</li> <li>4) Oppgave(r) hvor eleven selv prøver å skrive en hel tekst i en bestemt sjanger. Layouten her er formet som en side fra en arbeidsbok. På venstre side leser eleven oppgaveteksten med mer. Høyre side er formet som en blank bokside hvor eleven skriver teksten inn. Når teksten er ferdigskrevet, skal teksten "innleveres" ved å trykke på send-knappen.</li> <li>5) Til slutt vises en oversikt som viser om eleven har fullført kurset. Hvis det i oversikten er haket av ved alle kursdelene, er kurset fullført. Eleven ser slik tydelig hvilken del av kurset han ikke har vært innom, og ved å klikke på den/de ukryssede rubrikken(e), kommer eleven tilbake til kursdelen.</li> </ol> <p>Skriveverkstedkursene er godt tilpasset elever med særskilte behov da all tekst er lydlagt. Ved å klikke på et lyd-ikon leses teksten opp. Det er også mulig å få all tekst i stor skriftstørrelse.</p>
	Lyttekafe	I Lyttekaféen kan elevene blant annet gå inn på Lytterommet. Her finnes alle lærebokas tekster som lydfiler. Et annet tilbud er en lenke til NRK Radioteateret. Et tredje tilbud er filmopptak med en forfatter som leser en av sine tekster. Et siste tilbud er tilgang til Creazza.no. Her finnes en rekke nettverktøy til å jobbe kreativt med bilder, lyd og video.
	Språkskole	Her finnes tilgang til en side med norrøne grammatikkøvelser og en side hvor elevene kan se videofilmer til den tidligste språkhistorien. I tillegg er det lenker til Språkrådet og Ivar Aasen tunet.
	Tekst og kultur	Elevene kan klikke seg inn i 1940-, -50-, -60-, -70-, -80 og 1990-tallet. Innenfor hver tidsepoke kan elevene videre

		velge å gå inn på litteratur, arkitektur, bildekunst og musikk som kjennetegner tidsepoken.
	Andre tilbud på høyremargen	Tilgang til en side med anbefalt litteratur samt en blogg om Henrik Ibsen. I tillegg flere lenker til blant annet ordbøker og nynorskurs.
Lærerressurser	Fellesressurser	Under <i>Fellesressurser</i> finnes stoff som er egnet både for Vg1, Vg2 og Vg3. En venstremeny inneholder <i>Fagartikler</i> med tilknytning til fag og pedagogikk og <i>Arbeidsmetoder: Teori og konkrete opplegg</i> . Under <i>Arbeidsmetoder</i> gis noe teoretisk bakgrunn og konkrete undervisningstips til for eksempel samarbeidslæring, mappevurdering og lesestrategier.
	Vg1	<p>På siden for Vg1 er det samlet stoff som er spesielt tilpasset til Vg1. Øverst i venstremenyen står <i>Læreplan – læreverk</i>. Her er hovedtrekkene i læreplanen med utheving av punktene for Vg1, likeens læringsplakaten. Her er også finne stoff om hvordan læreplanen er tolket og anvendt i <i>Grip teksten Vg1</i>.</p> <p>Under <i>Arbeidsplaner</i> ligger et forslag til årsplan med kommentarer og tilknytning til læreplanmålene. Her er også åpne skjema slik at klassen kan lage sine egne års- og terminplaner. I tillegg er det planer for tematiske undervisningsopplegg over kortere tidsperioder.</p> <p>Under <i>Undervisningsopplegg og bakgrunnsstoff</i> er det lagt mange og varierte undervisningsopplegg som lærerne kan velge fra. Noen av oppleggene kan lærer forme og bruke som de vil, andre er ferdige opplegg til elevene.</p> <p>Under <i>Lyd og video</i> ligger det lenker til aktuelle videoer og lydstoff som kan brukes i undervisningen</p>

### Mer av lærebok på fagnettstedet:

Variabler:	Ja/nei (verdier)	Kommentarer (verdier)
V1 Bilder	Ja	
V2 Illustrasjoner	Ja	For eksempel tankekart og tidslinjer.
V3 Stikkord i margen	Nei	
V4 Tekst i margen	Nei	
V5 Rammer	Ja	
V6 Ikoner	Ja	
V7 Oppgaver	Ja	En rekke oppgaver. De aller fleste oppgavene er interaktive.
V8 Tekstsamling / teksttilfang	Ja	En stor tekstsamling kalt <i>Tekstbanken</i> . Samlingen inneholder over 200 tekster i ulike sjangere.
V9 Oppslagsdel	Ja	Flere lenker til oppslagsbøker, grammatikkbøker med mer.
V10 Referanser til læreplanen	Ja	I lærerressursen.
V11 Lineær struktur innad i kapitlene og mellom kapitlene	Nei	
V12 Strukturering av undervisningsforløp	Nei og ja	Noen av ressursene strukturerer et undervisningsforløp. For eksempel er det et ferdig undervisningsforløp i skrivekursene i fellesressursen <i>Skriveverkstedet</i> (beskrevet nærmere ovenfor).
V13 Oppfattes teksten fragmentert	Ja og nei	
V14 Samme struktur som læreboka	Ja	
V15 Bruk av samme teksttyper som	Ja	Bilde, skrevne ord, illustrasjoner som tankekart og tidslinjer.

i læreboka		NB: Lite skriftlig tekst.
------------	--	---------------------------

### Mer enn lærebok på fagnettstedet:

Variabler	Ja/nei	Kommentarer
V16 Eget lærersted	Ja	
V17 PowerPoint presentasjoner	Nei	
V18 Undervisningsopplegg	Ja	
V19 Arbeidsark	Ja	Men arbeidsarkene er ofte integrert del av en side og er ikke vedlagt som pdf-fil.
V20 Forslag til årsplaner, emneplaner	Ja	
V21 Andre tilleggsressurser for lærer	Ja	Mange tilleggsressurser for lærerne.
V22 Lydklipp	Ja	Lydklipp er mye brukt både i selve fagnettstedet og i lærerressursen.
V23 Videointervjuer	Nei	Ingen egne videointervjuer med for eksempel forfattere, men en rekke lenker til videoklipp fra for eksempel programmet Bokbadet. Lenkene er hentet fra NRKs arkiver.
V24 Film/videoklipp	Ja	Det finner en rekke filmklipp fra NRKs arkiver.
V25 Visualiseringer/animasjoner	Ja	En del bruk av visualisering som animasjoner.
V26 Interaktive oppgaver	Ja	Nesten alle oppgavene er interaktive.
V27 Test deg selv-oppgaver	Ja	En rekke interaktive test deg selv – oppgaver. En av de fire oppgavetyperne brukt i oppgavene knyttet til lærebokas kapitler, er test deg selv – oppgaver.
V28 Forfatterportretter eller liknende	Ja	Over 100 forfatterportretter.
V29 Andre tilleggsressurser for lærer og elev	Ja	Ja, en stor mengde tilleggsressurser for lærer og elev. Denne delen utgjør en større del av fagnettstedet enn delen direkte knyttet opp til læreboka for Vg1.